

**« TU MENS, TOI ? »
DES ÉLÈVES DE 2^{de} AUX PRISES AVEC LES
NOTIONS DE FICTION ET DE RÉALITÉ**

Isabelle DELCAMBRE
Université de Lille 3, THEODILE

*Dieu a donné la parole à l'homme pour qu'il dissimule sa pensée*¹

Je suis une grande lectrice de polars. Je suis aussi une grande lectrice de la chronique gastronomique du *Monde*. Un jour, je lisais un article intitulé « Marée fraîche à Clichy. Chez Charlot, roi des coquillages, une bouillabaisse comme là-bas »². Le journaliste n'était pas très enthousiaste sur la bouillabaisse servie à Clichy, qui lui semblait trop « marseillaise ». Et voilà que, toujours à propos de la bouillabaisse, je tombe sur une phrase qui me fait une grosse émotion : « Servie Chez Fonfon, au vallon des Auffes – Marseille saisie dans ses arrière-cours méditerranéennes –, elle passerait comme une lettre à la poste ; place de Clichy c'est plus délicat ». Cette émotion, je pourrais l'appeler, en parodiant R. Barthes, un effet de fiction. Je venais de terminer la lecture de *Solea*, le dernier roman de J. C. Izzo (Série Noire) ; Fonfon en est un personnage important, il habite au vallon des Auffes et son café s'appelle, bien sûr, Chez Fonfon. Alors, fiction ou réalité ? Evidemment, me disais-je, les journalistes du *Monde* sont des gens cultivés, le roman d'Izzo vient de paraître, ce n'est qu'un effet d'intertextualité, une citation « to the happy few ». N'ayant pas une connaissance approfondie de Marseille, je n'avais comme seul recours dans ma quête de la réalité que le Minitel...³

1. J'emprunte cette citation d'un jésuite anonyme à P. Perrenoud (1994) « La communication en classe : onze dilemmes » *Cahiers pédagogiques* n° 326, 13-18.

2. J.-P. Quélin, *Le Monde*, 17 juin 1998.

3. Je laisse le lecteur curieux chercher à son tour.

Ceci n'est qu'une anecdote. Si elle peut avoir un sens, ce serait celui de faire toucher du doigt que les deux mondes, celui de la fiction, et celui de la réalité, sont parfois tellement intriqués l'un dans l'autre qu'on ne peut pas décider où l'on se situe, à moins de mener intentionnellement une enquête de clarification.

Il y a donc des textes, des situations discursives qui sont clairement du côté de la fiction ou du côté de la réalité et d'autres qui mêlent les deux, qui brouillent les frontières (voir l'écriture réaliste et le fameux « effet de réel » barthésien). On sait que pour les élèves, la perception de ces mondes différents ne va pas de soi et qu'il est nécessaire de les aider à clarifier ces univers et à repérer leurs frontières (voir ici même l'article de Séverine Suffys). Il y va de leur compréhension du monde, de leur construction identitaire, et aussi, plus modestement, de leur compréhension de certaines règles implicites du monde scolaire. L'ouvrage collectif *Maîtrise de la langue au collège*⁴ permet de penser, par exemple, la difficulté que pose aux élèves jeunes l'emploi du verbe *imaginer* dans des consignes de travail. Si l'on se trouve en classe de français, le verbe n'aura pas le même sens que s'il est employé en Sciences Naturelles ou en Sciences Physiques pour inciter les élèves à trouver une explication ou à mettre en place un raisonnement scientifique suite à une expérience (« imagine ce qui va se passer »). Dans le premier cas, il s'agit d'imaginer une alternative au réel, en se libérant éventuellement des contraintes du monde réel, dans l'autre, il faut anticiper et prévoir ce qui peut se passer tout en respectant les contraintes du réel, celles que l'on connaît, du moins.

L'objet de cet article n'est pas de mener une réflexion approfondie sur cette problématique qui n'est ci-dessus qu'esquissée à grands traits. Il s'agit seulement d'analyser une situation didactique qui vise à faire manipuler à des élèves de seconde les notions de réalité, de vérité, de fiction et de mensonge dans une démarche de lecture-écriture argumentative. Après la présentation détaillée de cette démarche, je proposerai quelques axes de réflexion issus des travaux des élèves, c'est-à-dire, ici des discussions de groupes, à l'exclusion des productions écrites. On verra ainsi quelques moments de construction de la compréhension, centrés sur la clarification des notions (la fiction, l'imaginaire, le concret, le réel, l'irréel, etc.). On verra aussi, à propos des faits divers, l'intrusion dans le travail sur les textes du rapport au monde et des expériences de vie des élèves, et on terminera par quelques considérations immorales sur le droit au mensonge.

UNE SITUATION DE LECTURE-ÉCRITURE

Cet article reprend un travail qui a été déjà présenté dans *Recherches*⁵ mais traite les données recueillies alors (l'enregistrement des travaux de groupe) en fonction du point de vue qui nous intéresse ici, les relations entre la réalité et la fiction,

4. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1997), CNDP/Savoir Livre, 76-77.

5. B. Daunay, I. Delcambre, S. Marguet, C. Sauvage (1995) « Pratiques d'oral dans le travail de groupe » *Recherches* n° 22, 169-203.

la vérité et le mensonge, etc. C'est pourquoi je vais présenter en détail le matériel de travail donné aux élèves ainsi que les consignes (ce qu'il était inutile de faire en 1995).

Les élèves ont une double tâche de lecture et d'écriture. Il s'agit, en groupes, de lire un ensemble de huit textes courts (le tout tient sur un recto/verso), cette lecture devant déboucher sur un texte à écrire individuellement. Le corpus de textes-à-lire regroupe quelques exemples (et contre-exemples) des relations qui peuvent être établies entre fiction et réalité. Chaque groupe reçoit en même temps que les textes-à-lire une consigne d'écriture qui demande d'écrire un texte en fonction d'une conclusion argumentative imposée. Deux conclusions sont mises en circulation : la moitié des groupes, choisie au hasard, travaille d'après la première :

« Le mensonge et la fiction sont parfois nécessaires, voire même indispensables dans le monde d'aujourd'hui »

l'autre moitié d'après la seconde :

« Il est urgent dans notre monde de donner plus d'importance à la réalité qu'à la fiction, de respecter la vérité ».

Ces deux consignes ne posent pas les mêmes problèmes, même si globalement le genre et le type de texte qu'elles demandent de mobiliser sont équivalents. C'est l'activité catégorielle qui diffère : la première consigne oblige à construire des liens catégoriels entre mensonge et fiction, la seconde entre réalité et vérité. De plus, avec la première consigne, on est obligé d'inférer le terme opposé (vérité ou réalité), alors que dans la seconde, l'opposition réalité/fiction est donnée explicitement.

Dans les groupes, le travail de lecture prend la forme d'une production, pour chaque texte, d'un court résumé écrit (nommé « paraphrase » par le professeur et les élèves de cette classe), et la préparation du travail d'écriture consiste en un tri des textes qu'il paraît pertinent de retenir pour effectuer la tâche d'écriture.

Le fait de présenter en classe deux consignes (et non une, comme c'est souvent l'usage) est lié à l'hypothèse qu'étant anti-orientées l'une par rapport à l'autre et ne présentant pas le même degré d'explicitation en ce qui concerne l'organisation catégorielle, elles induisent peut-être des traitements différents des textes-à-lire ; ainsi, un des objectifs d'analyse pourrait être de voir comment les élèves vont argumenter le choix de tel ou tel texte (voire comment ils vont les comprendre) en fonction de la consigne qui leur est imposée. Mais je ne traiterai pas ici le corpus de discussions de groupes sous cet angle-là.

Les textes donnés à lire aux élèves

Les textes du corpus sont ici présentés comme pour les élèves, sauf que, pour en faciliter la lecture, on trouvera soulignés par des caractères gras les énoncés ou

expressions où apparaissent les termes qui circonscrivent l'espace du problème discursif que posent les consignes d'écriture.

1. Le 14 février 1994 sera célébré un bien sinistre anniversaire. Il y a cinq ans, l'écrivain britannique Salman Rushdie était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny, alors chef de l'état iranien. Son crime: avoir osé "insulter sa sainteté islamique". Objet du délit: un roman, *Les Versets sataniques*. **Puni pour avoir écrit une oeuvre de fiction**, l'auteur vit depuis dans la clandestinité, protégé par les tireurs d'élite de l'unité antiterroriste de Scotland Yard.

Télérama, "Salman Rushdie", 09/02/1994

2. A la suite d'un conflit particulièrement sévère avec un professeur d'un établissement voisin, de jeunes électroniciens imaginèrent un projet ambitieux. Tout le monde connaît ces jeux vidéo qui **simulent** un combat dans l'espace. Le joueur en appuyant sur une touche tire et, s'il atteint la cible, en général un vaisseau spatial, il la pulvérise. Il s'agissait de remplacer tout bonnement la silhouette du vaisseau par celle du professeur en question. Le travail fut acharné. Ils durent pour cela décortiquer le logiciel d'un de ces jeux, identifier, avec une culture informatique plus que lacunaire, la séquence d'instructions qui représentait le vaisseau et programmer la silhouette voulue. Ils y réussirent et nombre de jeunes **pulvérisèrent électroniquement** le malheureux maître qui ne dut jamais se douter de quel cruel traitement il était l'objet.

J. Perriault, *La logique de l'usage*

3. Paul Sheldon dévora *Le monde selon Garp*. Il commit l'erreur de lire la scène où le jeune fils de Garp meurt, empalé sur le levier de changement de vitesse, peu avant de se coucher. Il lui fallut des heures pour s'endormir. Il n'arrivait pas à chasser la scène de son esprit. L'idée qu'il était **absurde d'éprouver du chagrin pour la mort d'un personnage de fiction** ne manqua pas de lui traverser l'esprit tandis qu'il se tournait et se retournait dans son lit.

Stephen King, *Misery*

4. « Les enfants du juge » sont une série de téléfilms, inspirés directement de documents filmés au tribunal pour enfants de Marseille par Daniel Karlin lorsqu'il préparait sa série documentaire intitulée « Justice en France », mais restés inutilisés jusqu'à ce jour. Ces **téléfilms** sont **des fictions inventées de toutes pièces avec toutes les conventions de la fiction** (suspens, dramatisation autour d'un personnage d'enfant auquel on prête un passé, des actions, etc.) mais qui **gardent un air de famille avec les documentaires**. « Le téléfilm montre ce que le documentaire évoque. Je ne sais pas ce qui est le plus fort » s'interroge la productrice des téléfilms. La comparaison est inévitable pour ceux qui ont vu les documentaires. Et

certainement, même s'ils détectent dans ces **fiction**s les meilleures intentions et une grande honnêteté dans le traitement de sujets délicats (enfants abandonnés, tentatives de meurtre d'un père violenteur par sa fille, etc.), ils garderont le souvenir marquant et irremplaçable du **documentaire**.

D'après *Télérama*, « **La réalité dépanne la fiction** », Novembre 1994

5. Comme le dit Pascal, « Le contraire d'une **vérité** n'est pas l'**erreur** mais une vérité contraire ». Le physicien Niels Bohr le traduit à sa façon: « le contraire d'une **vérité** triviale est une **erreur** stupide, mais le contraire d'une vérité profonde est toujours une autre vérité profonde ».

Sciences Humaines, dossier « Penser la complexité », Février 1995

6. *L'enfant risque, en sachant qu'on ne lui a pas dit la vérité, de rejeter cette personne. Si, par exemple, l'enfant a une maladie qui ne lui permette pas de vivre longtemps et qu'on ne lui dise pas, l'enfant rejettera cette personne parce que, pendant le temps qui lui restait à vivre, il aurait pu faire tout ce qu'il voulait.*

Copie d'un élève de 3ème

7. « La littérature jeunesse est exactement comme la littérature adulte. On y a d'ailleurs toujours traité tous les thèmes. Andersen, Perrault, Grimm, dans des **contes** dits « pour enfants », parlent de mort, de peur, de misère, de solitude. D'inceste dans *Peau d'âne*, d'infanticide dans *Le Petit Poucet*. Car lorsque les parents envoient leurs garçons se perdre dans la forêt de l'Ogre, c'est bien plus fort qu'un abandon; ils les vouent à une mort certaine. **Dans tous ces contes, on est en plein dans la vie, faite de mort et de perversion.** » (C'est ainsi que s'exprime Daniel Pennac dans un dossier de *Télérama* consacré aux livres pour la jeunesse).

Télérama, Décembre 1992

8. *TELERAMA* : Pourquoi aimons-nous tant les faits divers? Quels étranges portraits de nous-mêmes cachent ces **histoires vraies**, fascinantes par leur violence ou leur étrangeté? Qu'y cherchons-nous exactement ?

Jean-Claude Baillon : On attend du fait divers qu'il allume la rampe de notre petit théâtre mental de la peur. Il serait très naïf de croire que ces **histoires vraies** rapportées dans les journaux **décalquent soigneusement et pour ainsi dire « objectivement » tous les incidents de la vie. Le fait divers n'est pas la traduction fidèle** du danger qui parcourt une société. **Il parle à l'imaginaire.** On aime avoir des monstres en liberté qui vont être capturés et châtiés, mais qui sont les boucs émissaires d'une société qui ne veut pas reconnaître ses parts d'ombre.

Télérama, Juin 1993

Les difficultés de ce corpus de textes

L'analyse qui suit se donne comme objectif de présenter les modes d'occurrence des termes qui construisent dans les textes l'opposition réalité-fiction : quels sont-ils ? apparaissent-ils explicitement ou par reformulation paraphrastique ? Ou encore doit-on les inférer ? Ensuite, je montrerai que les oppositions entre les deux réseaux sont dans certains textes brouillées, ce qui complique la construction des notions. Pour terminer, je commenterai rapidement les aspects argumentatifs de ce corpus. Ces analyses peuvent permettre d'anticiper certaines difficultés de compréhension des textes ou de catégorisation des notions.

Dans le corpus, le terme *fiction* est le plus fréquent. Il apparaît explicitement dans T1 (« oeuvre de fiction »), dans T3 (« personnage de fiction »), dans T4 (« fictions inventées de toutes pièces avec toutes les conventions de la fiction »). *Mensonge* est représenté par la paraphrase « ne pas dire la vérité à quelqu'un » (T6) ; il faut également identifier le conte (T7) comme appartenant au pôle fiction (ce qui ne doit pas être très difficile pour des élèves de 2de) ; enfin, il y a une inférence à faire à propos de T2 pour identifier l'action de « pulvériser électroniquement » comme une construction fictionnelle (voir aussi dans le même texte le verbe « simuler »), mais là encore on peut faire confiance aux élèves pour opérer cette inférence.

Le pôle *vérité/réalité* présente une diversité de traitement un peu plus grande : le terme *vérité* n'est explicite que dans deux textes (T5 et T6), où, de plus, il n'a pas le même sens : dans T6, la vérité cachée renvoie au paradigme moral de l'aveu et du mensonge (dire/ne pas dire la vérité) alors que dans T5, il s'agit de la vérité logique opposée à l'erreur (vrai/faux). Le terme *réalité* n'apparaît qu'une fois, dans la référence en bas de T4 (« La réalité dépanne la fiction »), et dans un sens très proche de l'expression « histoire vraie » de T8. Une catégorisation générique est à opérer ici : il faut construire que le documentaire télévisuel (T4) et le fait divers (T8) sont des « histoires vraies » dont on peut penser qu'elles « traduisent » la réalité ou « décalquent soigneusement et pour ainsi dire " objectivement " tous les incidents de la vie » (T8). Ainsi, de par ces superpositions de sens, le réel et le vrai peuvent être rapprochés dans une commune opposition à l'oeuvre de fiction (T4) ou à l'imaginaire (T8). Opposer la « vraie vie », « la vie réelle » à l'irréalité de la fiction et aux illusions de l'imaginaire est une position courante, un lieu commun qui n'est pas difficile à identifier mais qui risque de faire obstacle à la construction par les élèves de l'idée que la fiction appartient aussi au monde réel (les supports de fiction sont des objets réels, les « idées », bien que non concrètes, ont un poids dans la réalité du monde, l'imaginaire est une dimension « réelle » de la personne, etc.).

Ainsi, dans certains des textes, les oppositions entre les deux pôles ne sont pas fortement tranchées. Par exemple, T8 et T7 associent chacun leur terme de référence à son antagoniste comme pour mieux brouiller la construction des notions ; pour T7, le conte, oeuvre de fiction, nous transporte « en plein dans la vie », alors que dans T8, les faits divers ne sont pas un décalque objectif des « incidents de la vie ». Il n'y a pas que T5 pour brouiller des oppositions que l'on peut naïvement croire

claires (entre fiction et réalité, entre vérité et erreur). C'est ainsi que trois des textes au moins traitent par l'exemple du pouvoir « réel » de la fiction : la punition de S. Rushdie (T1), la difficulté d'endormissement du personnage de S. King (T3), la jubilation des jeunes à la mort électronique de leur professeur (T2) sont des effets bien réels d'oeuvres de fiction (même si la portée de ces effets, leur valeur ne sont guère comparables). Ceux des lecteurs qui connaissent les travaux de B. Bettelheim, peuvent ajouter à cette liste le pouvoir symbolique des contes (T7) et interpréter dans ce cadre la fascination pour les faits divers et leur fictionnalisation (T8).

Pour terminer cette analyse par un point de vue argumentatif sur le corpus, il est facile de voir que les notions sont axiologisées : chaque texte les accompagne d'une pesée argumentative, de valeurs positives ou négatives. Il y a les textes qui, dans une argumentation comparative, dévalorisent la fiction au profit de la réalité « documentaire » (T4), ceux qui condamnent le mensonge (T6), ceux qui évoquent les dangers de la fiction (T1 et T3) et ceux qui font la promotion de la fiction (T2 : régler un conflit symboliquement vaut mieux que physiquement ; T7 : les contes parlent de la vie ; T8 : on aime avoir peur).

L'argumentation de certains des textes est complexe : il ne s'agit pas seulement de polariser (négativement ou positivement) une notion ; le texte met en scène plus ou moins explicitement une contre-argumentation. C'est le cas de T1 : certes, le texte pose qu'il peut y avoir danger de mort à écrire de la fiction, mais il condamne très explicitement (« sinistre anniversaire ») ceux qui considèrent l'écriture de fiction comme un délit (voir le motif de la condamnation présenté sous la forme d'une citation, non pris en charge par le rédacteur). L'argumentation porte sur la valeur à accorder à cette décision politique plus que sur la valeur de la fiction ; ce qui est fortement contesté, c'est la censure, c'est la fatwa. Cela ne signifie pas que la fiction soit investie par le rédacteur de valeurs positives ; même, on pourrait dire que pour renforcer la condamnation qu'il fait de l'ayatollah, il lui faut dévaloriser l'écriture de fiction (en tant qu'acte) : ce n'est qu'un roman, pas un attentat à la sûreté de l'état !

T3 représente un discours intérieur de personnage : c'est « absurde » d'avoir peur, ce n'est qu'une fiction ; cependant les faits donnent tort à ce beau raisonnement : le personnage n'arrive pas à s'endormir. L'argumentation oppose ici le discours de la raison et les effets incontrôlables des affects et de l'imaginaire, qui démontrent bien le pouvoir (maléfique) de la fiction (il y a dans T3 de quoi donner raison à l'ayatollah de T1). Ce n'est qu'un roman, et pourtant...

Il faut, pour finir, parler de T5 : l'extrait a été volontairement choisi pour son caractère hermétique et provocateur et pour faire penser les élèves autrement que dans l'opposition des contraires (faux/vrai). Peu importe ce que l'on peut comprendre de la citation de Pascal et de son commentaire par Niels Bohr, il s'agit, par cette intrusion du paradigme logique, de décentrer les élèves de la moralisation du débat (il faut dire la vérité, ne pas mentir ; la vérité, c'est mieux que l'erreur, etc.) surtout dans l'univers scolaire où le vrai et le bon sont associés comme la négation du faux et du mal (avoir bon, c'est ne pas avoir faux). Il s'agit de les faire s'interroger sur la coexistence des contraires et non sur leur mutuelle exclusion.

DE QUELQUES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION

J'aborderai ici seulement les difficultés posées par les textes 1, 4 et 8. Que le texte 1 (Salman Rushdie) pose problème à des élèves de seconde est facile à anticiper, vu sa complexité argumentative et référentielle ; mais le texte 4, qui oppose documentaire et fiction, s'il peut paraître plus simple, fait aussi buter certains groupes. Quant au texte 8, parce qu'il parle de faits divers, il est un bon révélateur du rôle (ambivalent) de l'expérience vécue dans la compréhension.

Un personnage fictif dans une histoire réelle vs « Des personnages réels dans une histoire de fiction »

Je propose d'observer d'abord deux groupes dans leur lecture du texte 1 que je rappelle ici :

T. 1. Le 14 février 1994 sera célébré un bien sinistre anniversaire. Il y cinq ans, l'écrivain britannique Salman Rushdie était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny, alors chef de l'état iranien. Son crime: avoir osé "insulter sa sainteté islamique". Objet du délit: un roman, *Les Versets sataniques*. Puni pour avoir écrit une **oeuvre de fiction**, l'auteur vit depuis dans la clandestinité, protégé par les tireurs d'élite de l'unité antiterroriste de Scotland Yard.

Télérama, « Salman Rushdie », 09/02/1994

Le premier groupe comprend très vite de quoi il retourne, grâce aux formulations proposées par Nicolas (TP4) et Vincent (TP9) qui explicitent l'argumentation implicite du texte⁶.

Groupe 1 : Jean-Christophe, Jean-François, Vincent, Nicolas (lecture)

1. Jean-Christophe : Salman Rushdie était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny
2. Nicolas : à la suite d'un conte... c'est un mec qui a fait une connerie en écrivant un livre sur la Sainteté Islamique
3. Vincent : les *Versets Sataniques* ouaouh
4. Nicolas : et pourtant c'était que de la fiction mais... mais il est condamné à mort ... j'sais pas si ...

6. Les conventions de transcription sont les suivantes :

- les élèves sont identifiés autant que possible ;
- les tours de parole (TP) en italiques désignent des interventions de professeur ;
- les énoncés entre guillemets sont des extraits des textes lus à haute voix ;
- [...] désigne une coupe dans le corpus, désigne un silence ou un passage inaudible ;
- ? signale une intonation interrogative ;
- un mot souligné signale un accent d'insistance.

5. Vincent : si ce coup-là t'as été brillant [...]

Quelque temps après, ils écrivent le résumé

6. Jean-Christophe : tu veux mettre quoi toi ?

7. Jean-François : ben moi si... le texte parle de Salman Rushdie qui euh qui ayant écrit un livre euh ouais

8. Nicolas : mais ça va faire compliqué alors

9. Vincent : insultant non insultant sa Sainteté Islamique a été condamné alors que ce n'était que de la fiction.

10. Jean-François : y a pas écrit que c'était que de la fiction ça laisse sous-entendre que...

11. Vincent : eh eh t'as déjà vu un livre... où que c'est pas de la fiction apparemment ? c'est pas une histoire réelle hein ! les *Versets sataniques* tu connais Satan toi ? tu vas boire le pinard chez lui ? ...

Jean-François (TP10) résiste à l'énonciation par Vincent de l'argumentation implicite du texte (« ce n'était que de la fiction » TP9), mais il est obligé de se soumettre à son explication, même rudimentaire : les *Versets Sataniques* sont forcément un texte de fiction, vu que Satan n'existe pas dans le monde réel.

Le deuxième groupe rencontre de bien plus grandes difficultés et va passer un tiers de son temps total de travail à essayer de construire la référence de T1 de manière à le comprendre. Je présente ici les moments les plus marquants de leur travail.

Un premier temps de travail sur T1 en lecture seule repère brièvement le thème de la punition, mais se consacre essentiellement à élucider si S. Rushdie est un homme ou une femme. C'était l'époque où Taslima Nasreen était en butte aux mêmes difficultés avec le pouvoir islamique et les élèves en avaient entendu parler en classe d'histoire. Dans ce qui suit, il reste des traces de cette première discussion dans les hésitations entre *il* et *elle* pour désigner S. Rushdie.

Groupe 5 : Arnaud, Tony, Willy

(écriture des résumés)

1. Tony : peut-être peut-être qu'i veut dire que que peut-être que lui il veut dire que dans quand il s'est passé ça que que tout ce qu'il dit sur l'islam quoi c'est c'est c'est des conneries quoi

2. Arnaud : ben déjà la sainteté islamique

3. Tony : déjà si

4. Arnaud : la sainteté islamique c'est imaginaire c'est un dieu mais c'est pas du concret

5. Tony : ouais c'est un dieu

6. Arnaud : donc faut pas croire tous les

7. Tony : enfin c'est un dieu non

8. Arnaud : elle a raison de pas croire, d'une certaine manière elle a raison de pas croire à la sainteté islamique

9. Tony : il

10. Arnaud : il parce que c'est imaginaire

11. Tony : non mais c'est pas qu'elle le croit pas c'est qu'elle a insulté elle a osé insulter
12. Arnaud : ben ouais parce qu'elle croit pas à la sainteté islamique
13. Tony : « puni pour avoir écrit une oeuvre de fiction »
14. Arnaud : elle croit pas à l'imaginaire
15. Tony : ben elle a écrit une oeuvre de fiction en plus [...]

Le débat entre Arnaud et Tony repose sur des conceptions qui s'affrontent : pour Tony (TP1) le problème de Rushdie est qu'il raconte « des conneries » sur l'islam ; pour Arnaud, le problème de Rushdie est de ne pas croire en l'islam puisque « c'est pas du concret » (TP4), « c'est imaginaire » (TP10). Tony résiste à cette interprétation en faisant remarquer que le problème est dans l'insulte et non dans l'absence de croyance (TP11) et que, en plus, l'oeuvre dont il s'agit est une oeuvre de fiction, imaginaire, donc (TP15). On voit ici à l'oeuvre cette idée commune, signalée plus haut dans l'analyse du corpus, que ce qui appartient au monde des idées est non réel, imaginaire. Arnaud fonctionne avec une catégorisation large où idéologie, imaginaire et non concret sont équivalents et globalement sans intérêt (TP8 « elle a raison de pas croire »). Mais le problème sur lequel achoppe la compréhension des deux élèves est d'identifier quelle est la cause de la punition infligée à Rushdie.

16. Tony : en fait elle a été condamnée à mort parce qu'elle a osé insulter sa sainteté islamique et elle a été punie pour avoir écrit une oeuvre de fiction
17. Arnaud : ben c'est une oeuvre de fiction insulter insulter un dieu
18. Tony : parce qu'elle a insulté dans sa fiction dans son oeuvre de fiction elle a peut-être insulté
19. Arnaud : ben ouais c'est ça
20. Tony : l'ayatollah Komeiny
21. Arnaud : pourquoi une oeuvre de fiction aussi, pourquoi c'est une oeuvre de fiction d'avoir insulté
22. Tony : quoi?
23. Arnaud : avoir insulté sa sainteté islamique pourquoi c'est une oeuvre de fiction?
24. Tony : j'sais pas j'ai pas lu le livre moi
25. ? : c'est c'est c'est réel ça
26. Tony : ouais mais peut-être que dans, quand elle a écrit son livre ça parlait de fiction mais dans sa fiction elle parlait de
27. ? : ouais mais c'est pas fiction comme tu, j'crois pas qu'c'est fiction heu
28. Tony : c'est fiction au sens propre
29. *qu'est-ce que t'entends par fiction au sens propre?*
30. Tony : j'sais pas moi irréel
31. Arnaud : ouais irréel, c'est irréel?
32. Tony : c'est ça?
33. *fiction c'est l'histoire*
34. Tony : ouais une histoire fausse, enfin imaginaire [...]

35. *y a des degrés peut-être, il y a peut-être des histoires qui entretiennent plus ou moins un rapport avec le réel*
 36. ? : avec le réel [...]

La navigation à l'intérieur des notions continue et le problème ne s'éclaircit pas : « fiction au sens propre » (TP28) est expliquée par « irréel », puis par « histoire fausse, imaginaire » (TP34). Tony et Arnaud continuent à amalgamer des termes synonymes pour eux, suite à l'intervention du professeur qui demande une définition (TP29) et dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle est impuissante à faire avancer les élèves ; d'autant plus qu'en 35, il introduit un lien entre les histoires et le réel qui est aux antipodes des conceptions des élèves.

L'autre élément intéressant de ce passage est la proposition de Tony en 16 : selon lui, Rushdie a commis deux fautes : avoir osé insulter l'islam et avoir écrit une oeuvre de fiction. Ce qui chagrine Arnaud, qui ne fait pas cette distinction et qui aimerait bien assimiler à une oeuvre de fiction les discours sur l'être non concret qu'est un dieu (TP 17, 21, 23) ; cependant, quelqu'un dans le groupe se rend bien compte qu'une insulte c'est « réel » (TP25). A deux reprises, Tony formule la solution : l'insulte est effectuée par la fiction elle-même, sans se rendre compte que c'est la solution (voir les « peut-être » TP 18-20 et 26).

Le dernier extrait va faire aboutir les élèves à la compréhension.

(long silence)

37. Tony : c'est hyper dur ce texte ben il a été puni par deux choses alors puisque son crime « avoir osé insulter » et « puni pour avoir écrit une oeuvre de fiction »
 38. Arnaud : mais c'est dans son oeuvre de fiction qu'elle a insulté
 39. ? : ouais c'est ça dans son roman là
 40. ? : donc j'sais pas [...]
 41. Tony : pour avoir insulté la sainteté islamique dans son oeuvre de fiction
 42. Arnaud : ouais
 43. *ça vous paraît bizarre, ça?*
 44. Tony/Arnaud : non ben parce que ça peut, c'est de la fiction donc euh
 45. *mm*
 46. Arnaud/Tony : ça peut pas vraiment être
 47. *il a insulté qui là ?*
 48. Arnaud/Tony : la sainteté islamique
 49. *c'est qui la sainteté?*
 50. Arnaud : c'est la... c'est
 51. pour eux c'est
 52. Arnaud : ah c'est peut-être le pape non ?
 53. non c'est
 54. non le pape
 55. non c'est un roi
 56. *sa sainteté?*

57. ? : ...donc c'est euh
 58. ? : c'est...
 59. Tony : c'est euh c'est Allah
 60. ? : j'en sais rien
 61. ? : ouais
 62. *alors peut-être le chef des Musulmans aussi?*
 63. Arnaud : ça pourrait être aussi l'ayatollah Komeiny
 64. Tony : ah ouais ça veut dire qu'il aurait qu'il aurait insulté le chef de l'état ?
 65. ? : mm
 66. Arnaud : c'est la même chose y a y peut-être il a dit
 67. *il aurait raconté une histoire*
 68. Arnaud : ah voilà il a inventé une histoire
 69. *mais il aurait parlé aussi de gens réels puisque l'ayatollah Komeiny il a existé*
 70. Arnaud : ah il a fait des sous-entendus alors dans son dans son oeuvre il a fait des sous-entendus
 71. *peut-être*
 72. ? : ah ouais
 73. Arnaud : il a essayé de faire comprendre au peuple des choses grâce à la fiction
 74. Tony : en employant en utilisant des personnages euh
 75. Arnaud : des personnages réels mais dans une histoire de fiction
 76. Tony : ouais c'est ça ah ouais voilà

Ce passage produit l'effet d'un eurêka, et cela, en grande partie, grâce à l'intervention du professeur. En effet, au début, Arnaud essaie bien d'aider Tony à associer les deux fautes : l'insulte est dans l'oeuvre de fiction (voir le passage de TP38 à TP41), mais cela ne fait pas sens, on dirait que ce ne sont que des mots, vides de référence. C'est la question du professeur (TP49) qui va aider les élèves à construire la référence en associant la sainteté islamique à l'ayatollah (TP62-64) et à déployer les relations entre fiction et réalité grâce à des énoncés hypothétiques (« il aurait raconté une histoire », TP67 et 69), qui amènent les deux garçons à comprendre et le fonctionnement de l'écriture et les rapports entre idéologie et littérature (TP73-75).

On voit ici que l'effort de compréhension est en butte à deux obstacles : d'abord, les conceptions des élèves, leurs catégorisations spontanées (c'est le cas ici d'Arnaud), d'autre part, l'effort d'analyse qui tend à séparer des éléments de signification qu'il faut au contraire associer pour construire le sens du texte (cf. la conduite de Tony). On voit aussi comment la compréhension se fait dans et grâce à la verbalisation qui permet d'attribuer des référents aux mots du discours.

De la « fiction inventée de toutes pièces » au « véritable réel »

Le texte 4 évoque la série TV « Les enfants du juge » et oppose le documentaire au téléfilm de fiction dans une problématique très proche de ce qui sous-tend T1 : en quoi et comment le monde réel peut-il nourrir une oeuvre de fiction ?

T. 4. « Les enfants du juge » sont une série de téléfilms, inspirés directement de documents filmés au tribunal pour enfants de Marseille par Daniel Karlin lorsqu'il préparait sa série documentaire intitulée « Justice en France », mais restés inutilisés jusqu'à ce jour. Ces **téléfilms** sont **des fictions inventées de toutes pièces avec toutes les conventions de la fiction** (suspens, dramatisation autour d'un personnage d'enfant auquel on prête un passé, des actions, etc.) mais qui **gardent un air de famille avec les documentaires**. « Le **téléfilm** montre ce que le **documentaire** évoque. Je ne sais pas ce qui est le plus fort » s'interroge la productrice des téléfilms. La comparaison est inévitable pour ceux qui ont vu les documentaires. Et certainement, même s'ils détectent dans ces **fictions** les meilleures intentions et une grande honnêteté dans le traitement de sujets délicats (enfants abandonnés, tentatives de meurtre d'un père violenteur par sa fille, etc.), ils garderont le souvenir marquant et irremplaçable du **documentaire**.

D'après *Télérama*, « **La réalité dépanne la fiction** », Novembre 1994

Ce texte a posé problème à certains groupes, dont le groupe 1 qui comprenait si facilement le T1.

Groupe 1 : Jean-Christophe, Jean-François, Vincent, Nicolas

1. Jean-Christophe : le quatrième il est chiant... [...] j'sais pas, ils font des des fictions créées de toutes pièces et puis ils s'en servent pour
2. Jean-François : des fictions pas créées de toutes pièces parce que c'est par rapport à un documentaire euh
3. Nicolas : ouais mais y a marqué qu'ça a aucun rapport aussi puisqu'ils inventent... en fait c'est rien que pour avoir
4. ? : si « mais qui gardent un air de famille avec les documentaires »
5. Vincent : qui gardent un air de famille
6. Nicolas : ouais qui gardent
7. Jean-Christophe : des personnes qui peuvent s'identifier
8. Vincent : regarde c'est des films qui sont des fictions inventées de toutes pièces
9. Nicolas : ouais mais c'est des choses qui arrivent aussi
10. Vincent : eh bien sûr
11. ? : mais là regarde
12. Nicolas : on peut pas dire que c'est inventé de toutes pièces : c'est à partir de documents qu'ils ont faits sur le film
13. Vincent : ouais mais je vois pas vraiment à quoi ça...
14. Nicolas : on va mettre la paraphrase à partir de documents le le... j'sais plus quoi là... une productrice a
15. ? : moi si j'avais fait ça, j'aurais rien dit

Le problème rencontré par les élèves réside encore une fois dans une réflexion binaire qui exclut les contraires : s'il s'agit de fiction, si c'est inventé, ça n'a aucun rapport avec la réalité (TP3). Nicolas qui, au début, tient ce raisonnement va néanmoins bouger grâce à « l'air de famille » et tenter de convaincre Vincent que pour

ces fictions, il y a un point de départ dans la réalité (TP12) et qu'on ne peut pas dire, à proprement parler, qu'elles sont inventées de toutes pièces.

Pour le groupe 3, ce texte n'est pas simple non plus (TP13 et 14). Après une rapide évocation du genre de série évoqué dans le texte, les quatre filles vont être amenées aussi à se battre avec la fiction et le réel.

Groupe 3 : Sophie, Bertille, Marie, Marjorie

1. Sophie : en fait c'est des séries de films qui racontent de petites histoires comme tu vois « le tribunal » à la télé tu vois la série ben c'est le même genre
2. Bertille : avec des gens tout ça
3. Sophie : c'est tiré du tribunal
(plusieurs voix simultanément)
4. Sophie : voilà sur TF1 le matin en plus
5. ? : le matin je regarde jamais la télé
6. ? : ça passe plus [...]

Un peu plus tard

7. Marie : bon le quatre qu'est-ce qui a encore? donc c'est un truc au tribunal et après
8. ? : ben ouais
9. ? : il raconte des faits
10. Marjorie : des faits réels vite fait tu vois les séries du style
11. Marie : oui mais elles sont un petit peu bougées quand même
12. Marjorie : mais en rêve quoi t'as tous les problèmes actuels
13. ? : ... si on doit en commenter on prendra pas celui-là hein
14. Sophie : « ils garderont le souvenir marquant et irremplaçable du documentaire » qu'est-ce qu'ils veulent dire par là? en fait c'est un documentaire sur heu par exemple un meurtre en série ou un truc comme ça quoi
15. ? : non sur les enfants
16. Bertille : oui mais c'est quoi le fond du problème
17. ? : le fond du problème? c'est des enquêtes qui relatent sur des faits réels
18. Bertille : oui mais pourquoi ils parlent de fiction et de mensonge?
19. ? : ah ouais je voudrais savoir quel est le rapport avec la fiction et le mensonge
20. Sophie : ça c'est pas du réel parce que ils citent pas de noms on sait pas où
21. ? : c'est pas du véritable réel quoi m'enfin qu'est-ce que ça a à voir avec la fiction et le mensonge
22. Sophie : c'est de la fiction
23. ? : c'est pas de la fiction c'est réel
24. Sophie : c'est *tiré* de faits réels mais c'est pas un fait réel
25. Bertille : ben « enfant abandonné tentative de meurtre d'un père violenteur par sa fille » tu vas pas me dire si c'est pas
26. Marie : tu le vois pas en direct hein j'sais pas mais
27. ? : bon heureusement
28. Sophie : justement c'est la fiction mais ils citent personne

A la différence de ce que font généralement les groupes précédents, ce groupe de quatre filles lit les textes en gardant en mémoire la consigne d'écriture et essaie constamment de construire des relations entre les notions de mensonge et de fiction issues de leur consigne et les éléments d'interprétation des textes. Ainsi, Bertille fait progresser le travail en posant la question de fond du rapport entre ce texte et les notions de mensonge et de fiction (TP16, 18) qui amène Sophie à préciser ce qu'on peut entendre par le « véritable réel » (TP20 : citer des noms, des lieux) dont se distinguent les téléfilms en question, qui sont simplement tirés de faits réels sans être réels eux-mêmes (TP24). Marie ajoutera que pour être vraiment réels, il faudrait assister en direct (TP26) aux tentatives de meurtre et autres méfaits évoqués dans cette série.

Je ne développerai pas davantage les activités de catégorisation et leur rôle dans la construction de la compréhension de ces textes. Pour un autre exemple, le lecteur pourra se reporter à l'article cité de *Recherches* n° 22 (pp.196-199) qui analyse, toujours à propos du texte 4, les activités du groupe 7. Ces élèves mettent également du temps à construire des relations sémantiques entre « fiction » et « série TV » d'une part, et « réalité » et « histoire vraie », qu'elles infèrent à juste titre de « documentaire ». On les voit successivement découvrir que « les vérités et les réalités ça pourrait avoir un lien » (termes issus de la consigne d'écriture) et que « la fiction c'est peut-être une déformation de la réalité », énoncé qui n'apparaît qu'après une certaine errance, et qui, pour moi, est à peu près l'équivalent du TP24 ci dessus où Sophie déclare « c'est *tiré* de faits réels mais c'est pas un fait réel ».

Ce qui me semble intéressant dans les extraits analysés jusqu'ici, c'est qu'on voit les moments où la compréhension se produit et que l'on peut lier ce processus à des verbalisations précises. Il faut souligner, par exemple, comment dans ces trois passages, la compréhension semble s'accrocher à des mots. Je ne parle pas ici d'un usage ornemental ou stylistique du vocabulaire (« employer le bon mot, le mot juste »), mais plutôt de ces mots qui manifestent, dans les prises de parole des élèves, la mise en oeuvre d'une catégorisation ou la construction d'une relation. Ainsi, il y a les cas où les élèves doivent mettre du sens sur des mots dont la référence resterait, sinon, floue ou vague ; comme précédemment, lorsqu'il s'agissait de comprendre ce à quoi renvoie l'expression « sainteté islamique ».

Et il y a aussi les cas, très différents, où le mot est la trace de la construction d'une relation : quand Nicolas formule la relation entre les fictions TV et les documentaires à l'aide de la locution « à partir » (TP12 ci-dessus), c'est bien plus efficace que le « par rapport » de son copain Jean-François (TP2). Lorsque Sophie insiste sur « tiré de faits réels » (cf. ci-dessus TP24) pour exprimer la même relation, on a le sentiment que les choses deviennent plus claires pour elle (plus clair en tout cas que le TP17 « relatent sur des faits réels »)⁷. Il est difficile de dire si la pertinence du choix lexical traduit la compréhension ou si la compréhension se fait grâce à ces hésitations lexicales et au choix, pour finir, d'une formule où le sens semble prendre

7. Dans l'article cité de *Recherches* n° 22 (197-198), on peut voir les élèves tourner autour du verbe « être interprété » avant de tomber sur « être inspiré (de la réalité) » qui produit alors l'effet de clarification.

corps. C'est l'éternelle question des causes et des effets : la compréhension est-elle à l'origine de la formulation ou la formulation à l'origine de la compréhension ? Pour échapper à ce dilemme, on dit souvent que ces relations cause-effet sont interactives. A voir les élèves tourner autour des mots dans ces moments d'élaboration du sens des textes, on peut penser que les deux processus, la compréhension/la verbalisation, sont en tout cas très fortement liés.

La question des faits divers : l'expérience vécue et les savoirs sur les textes

L'intérêt des extraits qui suivent est de voir comment, dans une tâche de compréhension, les élèves articulent les différents mondes dont ils ont l'expérience : le monde des écrits, le monde de l'expérience vécue, le monde de la classe.

Le texte 8 a beaucoup intéressé les élèves et a été souvent l'occasion pour eux de solliciter leur expérience vécue en l'articulant à la problématique du texte : le fait divers comme support d'un grand fantasme collectif grâce auquel nous nous faisons le plaisir d'avoir peur.

T. 8. TELERAMA: Pourquoi aimons-nous tant les faits divers? Quels étranges portraits de nous-mêmes cachent ces **histoires vraies**, fascinantes par leur violence ou leur étrangeté? Qu'y cherchons-nous exactement?

Jean-Claude Baillon: On attend du fait divers qu'il allume la rampe de notre petit théâtre mental de la peur. Il serait très naïf de croire que ces **histoires vraies** rapportées dans les journaux **décalquent soigneusement et pour ainsi dire « objectivement » tous les incidents de la vie. Le fait divers n'est pas la traduction fidèle** du danger qui parcourt une société. **Il parle à l'imaginaire.** On aime avoir des monstres en liberté qui vont être capturés et châtiés, mais qui sont les boucs émissaires d'une société qui ne veut pas reconnaître ses parts d'ombre.

Télérama, Juin 1993

Groupe 1 : Jean-Christophe, Jean-François, Vincent, Nicolas

1. Nicolas : « Pourquoi aimons-nous tant les faits divers ? »
2. Vincent : il y a du sang... du sang, de la... et du mollard
3. ...
4. Jean-François : ah moi les faits divers j'aime bien j'aime bien quand surtout quand Gilbert il viole sa femme à côté
5. Nicolas : ah moi j'aime bien c'est quand y a des
6. Jean-François : quand il la bat aussi c'est pas mal
7. Nicolas : quand y a des mecs qui s'enfuient de la prison de Loos comme j'habite à Loos tu vois c'est... t'as toujours peur qu'il y en a un qui vienne frapper à la porte euh « bonjour euh »
8. Jean-François : oh j'habite pas loin moi
9. Jean-Christophe : tu dis « Papa a oublié de rentrer » non c'est pas ça
10. Vincent : ma grand-mère elle habite à l'Heurtebise c'est pas

11. Nicolas : ouais c'est pas loin
12. [...]
13. Nicolas : ouais mais en fait les personnes aiment les faits divers car ça leur donne... des frissons
14. ? : des sensations
15. Vincent : qui peuvent leur arriver bêêêrk
16. Nicolas : et ils aiment ça... puisque ils en redemandent
17. Vincent : je rêve un mec qui se jette de la tour Kennedy...
18. Nicolas : ah ben ça arrive tout le temps... j'habite tout près de la tour Kennedy c'est vrai ça en plus.
19. Jean-François : dis-lui qu'on s'en fout
20. Jean-Christophe : on s'en fout
21. Vincent : royalement
22. Nicolas : ah ben alors pourquoi t'as dit cet cet exemple là
23. Vincent : c'était un exemple on n'a pas besoin de savoir si ta mère fait du vélo
24. ? : elle va être belle la bande

Cette discussion est tout à fait représentative du glissement qui s'opère dans le discours des élèves entre le fait divers comme genre d'écrit de presse (ce qui est le propos de T8) et le fait divers comme événement de la vie quotidienne. La fascination pour le fait divers quotidien est ici incarnée par Nicolas (TP7, 18) qui tombe dans le piège tendu (involontairement ?) par Vincent (TP17) : Vincent joue l'indignation vertueuse (comment peut-on se passionner pour de telles choses ?) ; Nicolas, lui, se laisse prendre par l'intensité des expériences qui sont les siennes (« ça arrive tout le temps c'est vrai ça en plus » TP18)⁸ et se fait mettre en boîte par tous les autres membres du groupe : il est de bon ton de ne pas se passionner pour de tels événements. De plus, est-ce bien venu de laisser ainsi le « réel » faire intrusion dans le monde de la classe (« c'était un exemple on n'a pas besoin de savoir si ta mère fait du vélo » TP23) ?

L'extrait suivant présente des élèves qui, à partir d'une difficulté initiale de compréhension (Willy, Arnaud) parviennent à une forme d'interprétation du texte et de ses oppositions, qui contente les élèves, même si elle nous semble reposer sur un lieu commun (« faut pas croire tout ce qu'on raconte ») qui est en deçà de ce que T8 permet de penser.

Groupe 5 : Arnaud, Tony, Willy

1. Willy : et le huit j'comprends pas ce qui veut dire le huit
2. Arnaud : moi non plus
3. Willy : c'est vrai hein
4. Tony : ben il veut dire heu en fait il veut dire que c'est vrai que ben quand il s'passe quelque chose de grave

8. Voir ici-même l'article d'I. Lempens : il n'y a pas que les petits élèves pour lire ainsi les textes à l'aune de leurs expériences de vie !

5. Willy : ouais
6. Tony : on est tout de suite attiré par exemple quand tu vois un quelqu'un par exemple tu vois tout de suite heu les pompiers arriver t'as tout de suite envie d'aller voir
7. Willy : ouais
8. Arnaud : ouais
9. Tony : c'est ça qui explique euh, en fait c'est heu
10. ? : ben ouais j'vois pas le rapport avec mensonge et fiction
11. Tony : ben ouais justement
12. ? : de quoi ?
13. Tony : non mais le texte là il parle de le texte là il parle de... il parle que comment dire
14. Willy : de faits divers
15. Tony : de faits divers c'est vrai que quand tu vas dans la rue moi y a pas longtemps j'ai vu quelqu'un se faire écraser quoi j'ai tout de suite été voir quoi tout le monde a le réflexe d'aller voir c'qui se passe et dans le texte il explique euh il explique ça quoi que tout le monde va voir euh quand il se passe quelque chose de grave ben quoi y a... quand y a un fait divers quoi
16. Arnaud : mais il est marqué « un fait divers parle à l'imaginaire »
17. Tony : il parle oui
18. Willy : en fait en fait ça peut peut-être même pas exister parce que on voit que selon qu'est-ce qu'on lit on l'a pas vu en vérité
19. Tony : parce que là un moment il est marqué il faut pas que attends « il serait naïf de croire que ces histoires vraies rapportées dans les journaux décalquent soigneusement et pour ainsi dire objectivement tous les incidents de la vie »
20. Willy : ben ouais tu vois
21. Tony : faut pas croire tout ce qu'on raconte quoi
22. Arnaud : ah ouais c'est vrai
23. ? : donc c'est imaginaire p't'être
24. Arnaud : et les mensonges ça
25. Tony : des mensonges quand même
26. ? : des mensonges ça
27. Tony : ouais ben comme, tu connais Infos du monde? tu connais pas le journal Infos du Monde ? C'est euh un jour on l'achètera ça coûte quatre francs
28. ? : ah ouais
29. ? : ah si
30. Tony : tu connais ? elle raconte que des
31. Arnaud : carabistouilles
32. ? : ouais voilà
33. ? : ah ouais
34. ? : ah ouais un jour j'l'achèterai j'te ferai voir
35. Tony : en fait c'est tout des trucs c'est faux en fait

Comme pour le groupe 3, l'activité de compréhension s'articule ici à la consigne d'écriture (quel rapport avec mensonge et fiction ? TP10). Arnaud aide ses camarades à quitter le monde de l'expérience vécue, fortement présent dans le discours de Tony (TP15), en questionnant une formule du texte, « un fait divers parle à l'imaginaire » (TP16). Et ensemble, ils réussissent à formuler l'idée que le texte de presse peut n'avoir qu'un rapport lointain avec le fait réel, tout n'étant que « carabistouilles ». Et c'est de nouveau la connaissance du monde (la connaissance du monde de la presse à sensation, TP27) qui étaye l'idée qu'« il ne faut pas croire tout ce qu'on raconte » (TP21).

On peut comparer les valeurs accordées par ces deux groupes à l'anecdote personnelle : le premier la dévalorise (Vincent TP23), le second au contraire l'introduit dans le travail de lecture-compréhension comme une façon d'ajouter du sens au travail scolaire, d'articuler le monde de l'expérience à ce qu'on peut apprendre par les lectures scolaires (cf. Tony TP6 et 15). Les voies de la compréhension seraient-elles impénétrables ? Il apparaît dans ces situations de travail que tout est bon pour comprendre, que les appuis que prennent les élèves sont d'une extrême diversité : des savoirs académiques aux savoirs d'expérience, des connaissances du monde aux anecdotes anecdotiques ; les valeurs mobilisées sont également bien différentes : valeurs du monde scolaire, valeurs du monde social (celui que connaissent les élèves). Il n'y a objectivement aucune raison de privilégier un mode de compréhension plus qu'un autre ; si le passage par l'anecdote est utile à certains, c'est tout à fait respectable et probablement vaut-il mieux l'activer que l'interdire ou le dévaloriser.

Avant de passer à un tout autre propos, je voudrais ici pointer, à l'aide des extraits de discussion analysés jusqu'ici, quelques uns des problèmes ordinaires de compréhension rencontrés par ces élèves. Les blocages peuvent provenir de catégorisations préalables que les élèves ne parviennent pas à faire bouger, à modifier pour entrer dans les catégories propres au texte ; ils peuvent provenir de difficultés à formuler des liens entre notions ou entre catégories, difficulté autant cognitive que linguistique. Ils peuvent aussi tout simplement ne pas savoir à quel élément du monde renvoie telle expression, ils peuvent être en panne de connaissances de type référentiel. Ces difficultés ne sont pas de même nature, certaines sont plus faciles que d'autres à résoudre (les difficultés de type référentiel) : pour comprendre que la Sainteté Islamique désigne le chef de la religion en question, il suffit d'avoir l'information. Encore faut-il se rendre compte que c'est de cette information-là qu'on a besoin, ou, lorsqu'on est un intervenant extérieur, comme l'est tout professeur par rapport aux groupes qui travaillent dans sa classe, encore faut-il se rendre compte que c'est cela qui fait blocage.

Ainsi, quelles sont, à la lueur de ces situations de classe, les facilitations didactiques envisageables ? Le travail de groupe apparaît, une fois de plus, ici, bien plus comme une aide que comme un obstacle : c'est parce qu'ils doivent traiter de ces textes collectivement que les élèves sont amenés à verbaliser ce qu'ils comprennent des textes, qu'ils sont confrontés à la nécessité d'être d'accord sur ce qu'ils comprennent à partir de ces verbalisations, ce qui donne à la relation compréhension/verbalisation tout le poids qu'on a pu signaler plus haut. A ce

niveau-là, les élèves sont vraisemblablement amenés à aller beaucoup plus loin dans leur compréhension des textes dans ce type de structure de travail que dans une lecture solitaire. Ensuite, la nature de la tâche de lecture qui leur est proposée est vraisemblablement une aide aussi : la lecture est finalisée par une tâche d'écriture qui définit un « espace de problème ». La nécessité de lire en fonction d'une consigne d'écriture amène les élèves à questionner les textes, à construire des catégories et des relations entre catégories qu'ils ne feraient vraisemblablement pas autrement. Ainsi, on peut penser que les huit petits bouts de textes sont ridicules, pour des élèves de seconde, qui sont en général confrontés à des textes d'une bien plus grande ampleur, mais on voit que l'association de ces huit petits textes à la consigne d'écriture n'est pas d'un abord facile, et que le type de problème que les élèves ont à résoudre est suffisant pour les mettre à la tâche et simultanément la leur rendre accessible.

Enfin, il faut souligner l'aide apportée par le professeur : il est d'usage à *Recherches* de pointer l'inefficacité des interventions du professeur dans les groupes d'élèves⁹ : on en a quelques exemples ici. Mais on voit aussi que le professeur est parfois très utile pour mettre les élèves sur la voie, et cela d'autant plus qu'il ne dicte pas ce qu'il faut comprendre mais qu'il aide les élèves à se poser les questions nécessaires pour comprendre.

« TU MENS, TOI ? ». POUR UNE APOLOGIE DU MENSONGE

Certains des textes du corpus sollicitent vigoureusement l'implication personnelle des élèves. C'est le cas de T2 (le massacre électronique du professeur détesté) qui ne laisse guère les élèves indifférents.

T. 2. A la suite d'un conflit particulièrement sévère avec un professeur d'un établissement voisin, de jeunes électroniciens imaginèrent un projet ambitieux. Tout le monde connaît ces jeux vidéo qui **simulent** un combat dans l'espace. Le joueur en appuyant sur une touche tire et, s'il atteint la cible, en général un vaisseau spatial, il la pulvérise. Il s'agissait de remplacer tout bonnement la silhouette du vaisseau par celle du professeur en question. Le travail fut acharné. Ils durent pour cela décortiquer le logiciel d'un de ces jeux, identifier, avec une culture informatique plus que lacunaire, la séquence d'instructions qui représentait le vaisseau et programmer la silhouette voulue. Ils y réussirent et nombre de jeunes **pulvérisèrent électroniquement** le malheureux maître qui ne dut jamais se douter de quel cruel traitement il était l'objet.

J. Perriault, *La logique de l'usage*

9. voir l'article cité de *Recherches* n° 22 ; voir aussi M. M. Cauterman (1997) « Travail de groupe, interactions, apprentissages » *Recherches* n° 27, 71-73, qui analyse par ailleurs une situation de lecture de texte en groupe, en classe de 4ème, extrêmement proche de ce qui est analysé ici.

Selon les groupes, on trouve diverses expressions de leur enthousiasme :

« ouais, on devrait faire ça »

« c'est un coup à faire »

« à la kermesse de l'école on faisait toujours ça on prenait les photos des profs et puis on faisait un grand stand on mettait tous les toutes les silhouettes (rires) y avait des fléchettes voilà et celui qui arrivait à les toucher il gagnait un lot [...] j'étais balèze à ce jeu-là ».

On dira que choisir un tel texte est assez démagogique.

Le texte 3, qui évoque une difficulté d'endormissement suite à une lecture perturbante pour l'imaginaire, parle tout autant aux élèves.

T. 3. Paul Sheldon dévora *Le monde selon Garp*. Il commit l'erreur de lire la scène où le jeune fils de Garp meurt, empalé sur le levier de changement de vitesse, peu avant de se coucher. Il lui fallut des heures pour s'endormir. Il n'arrivait pas à chasser la scène de son esprit. L'idée qu'il était **absurde d'éprouver du chagrin pour la mort d'un personnage de fiction** ne manqua pas de lui traverser l'esprit tandis qu'il se tournait et se retournait dans son lit.

Stephen King, *Misery*

Mais, sur ce texte, les élèves sont partagés : d'une part, il y a ceux qui confirment le déplaisir d'une telle situation :

« Un livre de fiction frappe un enfant et il n'a plus envie de dormir

– c'est pour ça que je me méfie d'un livre de fiction » (groupe 2)

« " Il lui fallut des heures pour s'endormir " ah tu m'étonnes toi » (groupe 1)

D'autre part, il y a ceux qui, à propos du même texte, disent le plaisir d'avoir peur, le plaisir de se faire peur

– (rires)

– empalé sur le levier de vitesse

– sur le levier de commandes, le changement de vitesse oh

– et où ?

– et où et où ?

– là

– ah oui, quoi ?

– « empalé sur le levier de changement de vitesse »

– j'aime bien... il a vu d'ces films

– ah

– ben c'est comme quand tu regardes les survivants

– ...t'as qu'à regarder les films...

ou ceux, comme les filles du groupe 3 qui se laissent aller à un délire collectif à la fin de la séquence, à l'issue de leur travail sur T8 :

1. Bertille : là il est marqué « on attend du fait divers qu'il allume la rampe de notre théâtre mental de la peur » en fait les gens on aime bien avoir peur regarde ceux qui sautent à l'élastique
2. Marjorie : c'est vrai remarque
3. Sophie : c'est qu'on aime les sensations fortes
4. ? : voilà les sensations fortes
5. Bertille : on aime la peur
6. (rires brouhaha)
[...]
7. Bertille : ben tiens *Misery* c'est un film d'horreur
8. Marjorie : oh c'est un film d'horreur *Misery*
9. Bertille : Stephen King c'est tout des films d'horreur c'est pas des films d'horreur avec du sang comme carnage massacre (inaudible)
10. Sophie : c'est un truc peur ... science fiction
11. Bertille : tu te demandes comment ça va se finir
12. ? : j'en ai lu un
13. Bertille : Hitchcock en film d'horreur
14. Marjorie : ah Hitchcock pareil mmmmmm un délice
15. (rires) Hitchcock (cris)
16. Marie : j'ai jamais vu un film d'Hitchcock
17. ? : ben t'as de la chance j'ai horreur de ça
18. ? : je l'ai loué à la bibliothèque
19. ? : me fait chier à chaque fois j'ai jamais pu le regarder
20. Marjorie : ben un film d'Hitchcock c'est
21. Bertille : les films d'Hitchcock ils font pas trop peur mais Stephen King c'est génial tu l'as vu

Tout ceci n'est guère étonnant, c'est simplement plaisant à évoquer : les « et où ? et où ? et où ? », les cris d'excitation et les grognements de délectation à l'évocation d'Hitchcock ne sont pas à regarder avec dédain. S'il s'agit de faire que l'enseignement du français soit un peu en prise sur la culture des élèves, ce genre de comportements, trace des petits plaisirs glanés au milieu du travail, est plutôt bon signe.

Pour terminer, j'aimerais évoquer une autre forme de rapport à la tâche discursive proposée par le corpus de textes : que disent les élèves du mensonge ? On sait que ce n'est pas beau de mentir, que des décennies d'enseignement de la morale se sont efforcées d'inculquer le sens de la droiture et de l'honnêteté¹⁰, de construire à l'école un univers transparent où rien ne peut être caché, où le maître joue à la fois le rôle

10. Sur le substrat religieux de la morale laïque, voir H. Terral (1998) « L'éducation morale et les pédagogues de la III^e république » *Spirale* n° 21, 57-64.

de l'enquêteur, du procureur et du juge, et jusqu'à celui du juge d'application des peines. Au-delà du contexte éducatif large évoqué ici, la « logique du contrôle » domine l'organisation traditionnelle du travail et des apprentissages¹¹ : le travail exigé par le maître est effectué sous sa surveillance constante avant d'être corrigé par lui.

Or, le mensonge, comme le rappelle le père jésuite cité en exergue, est une habileté langagière et pragmatique (avant d'être une roublardise relationnelle). « Le mensonge n'est pas du tout le contraire de la vérité » écrit J.P. Vernant à propos d'Ulysse, le rusé, le menteur ; « le menteur c'est celui qui sait le vrai mais qui, en plus, est capable d'utiliser sa connaissance du vrai pour obtenir certains effets parfaitement valables »¹². Voilà qui, ajouté au corpus de textes, pourrait contribuer à poser de nouveaux problèmes aux élèves.

Je retiendrai surtout deux moments du groupe 3, très clairs sur cette question. Le premier concerne une explication apportée par Marjorie à propos du texte 1 (S. Rushdie) :

1. Sophie : je vois déjà pas le texte qui est en rapport avec le mensonge je vois pas les entrées
2. ? : le mensonge si la un
3. ? : la un ?
4. Marjorie : si cet homme il aurait dit qu'il qu'en fait il était il aurait pas dit ce qu'il pensait il aurait disons il aurait menti quoi il aurait pas risqué tout ça en plus il avait rien dit il avait rien dit ouais ou dire qu'il était d'accord avec l'état mais en fait qu'il était pas d'accord il aurait menti mais il aurait pas risqué sa vie

Marjorie construit une échelle de valeurs implicite : mieux vaut mentir que risquer sa vie. La même valeur positive accordée au mensonge semble être partagée par un garçon du groupe 1 (fin d'un extrait présenté ci-dessus à propos du texte 4) :

1. Nicolas : on peut pas dire que c'est inventé de toutes pièces : c'est à partir de documents qu'ils ont faits sur le film
2. Vincent : ouais mais je vois pas vraiment à quoi ça...
3. Nicolas : on va mettre la paraphrase : à partir de documents le le... j'sais plus quoi là... une productrice a
4. ? : moi si j'avais fait ça, j'aurais rien dit

Mieux vaut ne pas afficher ses sources ; pourquoi courir le risque d'être accusé de plagiat ?

Enfin, le groupe 3, de nouveau, à l'issue de la lecture du texte 2, et de nouveau dans la jubilation :

11. P. Perrenoud (1994) « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire » in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 104.

12. J.-P. Vernant (1996) *Entre mythe et politique*, Paris, Le Seuil, 129.

1. ? : la fiction c'est une sorte de mensonge aussi c'est un truc que tu trai..
2. ? : c'est un truc imaginaire
3. Bertille : mensonge et fiction dans l'imaginaire et tout hein
4. Sophie : ouais ça tourne toujours dans ce sens-là en fait c'est pas dans le sens de mentir c'est dans le sens d'imaginer quelque chose qui n'est pas réel
5. Bertille : ou de simuler la vérité
(brouhaha)
6. tu mens ?
7. Bertille : non je me fabrique une vie plus belle je ne mens jamais moi je simule la vérité
8. Marjorie : oh je mens pas mal à mes parents quand pour mes notes hein
« t'as eu des bonnes notes ? » « t'as eu ta note ? » « oh, je ne sais plus... »
9. ? : non moi mes parents quand... ça se passe bien
10. Sophie : le truc qui était pas loin de seize mais qui était plutôt c'était « pas moins de cinq »
11. Marjorie : ouais ma mère qui dit « ça va maintenant ? » je dis « ouais ouais »
« t'avoisine quelle note ? – Bon ben les dix – et en anglais ça va ? – Ouais – t'as.. les dix aussi ? – Ouais » six et demi mais bon
(brouhaha et rires)
12. ? : on fait une paraphrase de chaque texte ?

« Je me fabrique une vie plus belle », comment mieux dire l'importance du mensonge pour résister aux inquisitions familiales (la famille est rarement une institution plus souple que l'école sur la question de la transparence et du contrôle). « Simuler la vérité », quoi de plus réel ? quoi de plus nécessaire souvent dans la vie sociale pour produire les effets que l'on souhaite produire, pour contrôler à son tour, pour construire son autonomie, pour se construire comme acteur et échapper à la relation de dépendance, induite par l'illusoire transparence du « je te dis tout ». Etre acteur, c'est avoir « le droit de dissimuler et d'enjoliver », c'est avoir « de bonnes raisons de ne pas tout dire ou d'enjoliver les choses, de ruser, de retenir l'information à des fins tactiques »¹³. « Beaucoup d'adultes dénie aux élèves le *droit* de mener des stratégies, de défendre leur point de vue, de maintenir une façade, de dissimuler leurs « coulisses », de tenir un double discours, de tricher ou de mentir pour protéger leurs intérêts ou par solidarité. [...] on hésite encore à les considérer comme des acteurs sociaux à part entière dont les intérêts *réels* pourraient, sur certains terrains, s'opposer à ceux de leurs parents ou de leurs maîtres »¹⁴.

Homo, animal mendax, comme le rappelle C. Kerbrat-Orecchioni dans une étude sur les maximes conversationnelles de Grice¹⁵. La maxime de qualité qui veut que l'on n'énonce que ce que l'on tient pour vrai doit être accompagnée d'une clause particulière. Cette maxime n'implique pas que « l'on croie nécessairement à la vérité

13. P. Perrenoud (1994) « La communication en classe : onze dilemmes » *Cahiers pédagogiques* n° 326, 14.

14. P. Perrenoud (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 102.

15. C. Kerbrat-Orecchioni (1986) *L'implicite*, A. Colin, 203 sqq

de ce que l'on affirme » ; elle pose simplement que « parler, c'est se *prétendre* sincère dans son énoncé ». Seul le langage humain a cette propriété, dite prévarication : les abeilles ne peuvent indiquer par leur danse la localisation d'une fleur qui n'existerait pas, et s'il arrive qu'une abeille cherche une fleur qui aurait été coupée entre temps, et qui donc n'existe plus, elle en meurt. Meurt-on, sinon symboliquement, par la faute d'un mensonge ?