

ÉDITORIAL

Fiction et réel : ces mots sont de ceux qui sonnent comme les termes d'un débat, celui de la possibilité de leurs limites, qu'il n'est pas rare aujourd'hui de poser comme poreuses. Si tant est que ce n'ait pas toujours été le cas, à voir les multiples réalisations ou descriptions possibles de leurs transgressions, dans des discours littéraires, scientifiques, médiatiques, sociaux...

Et nous savons bien aussi que ce débat millénaire se rejoue quotidiennement dans les classes : *Ça s'est vraiment passé ?* Ou *Tout ça, c'est des histoires !* Ou bien *C'est vrai, puisqu'on le voit sur l'image !* Ou encore *On a le droit d'inventer ?* En matière d'apprentissage, ces questions sont plutôt de bons signaux : elles disent la perception d'une frontière entre fiction et réel comme de son traçage délicat, mais aussi la conscience d'une réalité transformée par le genre (narratif ou théâtral, poétique, pictural...) ; elles signalent encore une posture d'élève qui a saisi que le *je* scolaire n'est pas forcément le *je* personnel – phénomène qui relève précisément de ce que certains didacticiens appellent *fictionnalisation*.

Mais ces questions font-elles l'objet d'un enseignement ? Ou plutôt, qu'en fait l'enseignement, en classe de français ? Comment aussi, parfois, sont-elles esquivées ? Ce numéro propose une réflexion sur l'approche des frontières entre fiction et réel dans l'enseignement. Non pour les poser : pour les questionner. Les propositions pédagogiques et didactiques qu'on lira les envisagent en fait comme des objets d'apprentissage mais aussi comme des outils d'analyse, d'écriture et/ou de lecture.

Cette question des frontières peut sembler pertinente quand s'observe la multiplication actuelle des formes hybrides qui brouillent les critères génériques et les pactes discursifs, y compris dans la littérature de jeunesse,

au point de faire pénétrer le spectateur d'une pièce de théâtre dans le déroulement de l'histoire, de même que des spectateurs peuvent, par leurs réactions, induire les modifications d'une série télévisée. Ces jeux de frontières s'observent partout, de la télé réalité au jeu vidéo en passant par le travail numérique des selfies, dans une profusion de moyens techniques à disposition de qui souhaiterait manipuler le réel.

Mais finalement, cette foisonnante transformation du réel en fiction ne serait-elle pas le pendant du réalisme et de son illusion référentielle, qui est au cœur des pratiques de l'école, des abécédaires au corpus littéraire ?

C'est une mission ancienne de l'école de construire un rapport à la référentialité des discours (fictifs ou non), à tous les niveaux du cursus, de la maternelle à l'université, avec, semble-t-il, la construction d'une distance progressive à cette référentialité, que ce soit dans le rapport à la littérature, de plus en plus perçue comme ne référant qu'à elle-même, ou dans la perception de l'hybridité des genres.

Ce qui est en jeu est la construction d'une réception de la fiction (quel qu'en soit le support) : et l'on inclut bien sûr dans la réception tous les discours sur ou dans l'œuvre. L'écriture d'invention des années 2000 n'était pas un simple retour à une rhétorique de la composition française : elle accompagnait aussi l'émergence de formes nouvelles de fictions et de paroles sur elles, quand elle invitait les élèves à une *immersion discursive* dans la fiction, par exemple pour rédiger le journal ou l'interview d'un personnage – ce point nodal de tout univers fictif.

Mais une telle écriture hypertextuelle diffère-t-elle finalement fondamentalement du discours métatextuel, celui du commentaire, quand il parle des objets de fiction comme s'ils étaient réels ? On peut par exemple se demander si les modalités scolaires de questionnement des textes fictifs à l'école n'ont pas un effet de brouillage des frontières du fictif et du factuel, quand on demande aux élèves d'expliquer, de justifier voire d'argumenter tel comportement d'un personnage fictif. À un autre niveau, si l'on en croit quelques récentes études expérimentales de psychologie¹, relativement contrintuitives, on observerait chez les enfants très jeunes (avant trois ans) une compétence à distinguer fiction et réel meilleure qu'entre 3 et 5 ans, soit après la scolarisation. L'école pourrait donc avoir un effet paradoxal sur le développement de cette compétence, par le jeu de brouillage entre fiction et réel dans les discours tenus. Peut-être aussi par le simple fait que l'autorité de l'enseignant conférerait une valeur de vérité à tout discours tenu, y

1. Par exemple Sharon Tanya & Woolley Jacqueline D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 293-310.

compris fictif, de même que l'on connaît l'âge du capitaine quand on croit que la question a du sens².

Le brouillage des frontières discursives ne relève pas des seuls jeux littéraires que la classe de français affectionne, dans les activités de lecture et d'écriture qui permettent aux élèves de les expérimenter (quand le fait divers fictionnalisé côtoie les textes au statut générique incertain) : il résonne avec les multiples modalités d'interaction entre fictif et réel ; car enfin, elle est bien *réelle*, cette émotion ou cette indifférence que l'on éprouve devant une fiction... Et il est bien *réel*, ce discours sur le monde : car la fiction dit bien quelque chose de notre monde, elle permet parfois d'en améliorer la connaissance (rappelons que Barthes voyait dans la littérature d'avant la modernité « une mathésis : un champ complet du savoir³ »), elle le reconfigure même (« Ce qui distingue la fiction de l'expérience ordinaire, ce n'est pas un défaut de réalité mais un surcroît de rationalité », dit Rancière en ouverture de son ouvrage *Les Bords de la fiction*⁴).

Faut-il préciser que, dans le même temps, l'école (qui semble n'avoir jamais institué dans ses programmes le concept même de fiction comme objet d'enseignement) ne cesse d'instituer des bornes à la frontière entre la fiction et le réel ? Qu'elle la durcit parfois, en la naturalisant ? Au point d'induire des formes de disqualification de ceux qui, pris dans les jeux de l'instabilité des limites et dans la complexité des discours à tenir en la matière, seraient jugés ignorants de la frontière.

C'est le cas des discours tenus, dans l'école ou au dehors, sur les *fake news*, dont tout le monde pensait qu'il savait ce que c'était, jusqu'à ce que l'on entende des dirigeants politiques nommer ainsi les informations des médias ordinairement comptés parmi les plus sérieux, au nom d'une *vérité alternative*. Et l'irruption de notre *ère post-vérité* n'a fait que nous permettre de nous demander si nous avons un jour connu une autre *ère*, où la propagande mensongère ne faisait pas le lit de tous les pouvoirs. En fait, la question n'est pas tant celle de l'intention de mentir : c'est surtout l'intention

2. Expérience ancienne en didactique des mathématiques, qui consiste à fournir aux élèves des données non pertinentes pour résoudre un problème, comme par exemple : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? » (exemple repris par Stella Baruk dans son ouvrage *L'Âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil, 1985). Il faudrait ignorer la force du contrat scolaire, qui suppose que l'enseignant ne ment pas, pour s'étonner que des élèves répondent à la question, en se débrouillant tant bien que mal avec les données fournies, comme il le fait de tout énoncé mathématique – dont il doit par ailleurs bien identifier le caractère fictif des données factuelles...

3. Barthes Roland (1975). *Littérature / Enseignement*. Entretien avec Roland Barthes. *Pratiques*, 5, p. 15-21.

4. Rancière Jacques (2017). *Les Bords de la fiction*. Paris : Seuil. Se référant à la poétique d'Aristote en écrivant ces mots, Rancière développe dans son ouvrage (sans pour autant vouloir « démontrer que tout est fiction », p. 9) l'idée que cette dernière a façonné le discours des sciences sociales, dans le moment même où la littérature s'éloignait de ses principes.

de croire... Certes, tel support de fiction peut avoir un degré d'influence plus grand que tel autre sur son récepteur, mais ce qui est primordial est bien, somme toute, le degré d'influence que veut subir ce dernier, le degré de mensonges dont il peut vouloir aimer se bercer.

Et c'est à ouvrir les possibilités de choix d'influence que peut concourir un travail scolaire sur les frontières entre fiction et réel, en abordant la question autrement qu'en termes binaires. Comme souvent, poser un objet d'apprentissage sans en supposer la mouvance crée l'impossibilité d'apprendre ; c'est donc plutôt dans cette mouvance que l'enseignant de français peut tenter de (faire) comprendre ce qui se joue là.

La difficulté d'un enseignement des limites de la fiction et du réel est qu'il doit précisément construire une réflexion entre deux écueils : celui d'un positivisme étroit, celui d'un large relativisme. Quand l'enseignant essaie d'éviter Charybde et Scylla, il ne se déporte pas, comme le voudrait Victor Bérard, au détroit de Messine⁵ : il cherche au contraire à éviter les deux croyances symétriques qui supposeraient de croire vrai tout ce qui se dit (dans une fiction ou non) et de s'empêcher de voir ce que nous apprend un discours (qu'il soit fictif ou non).

Et finalement Homère nous rappelle que c'est parfois dans les plus belles fictions que l'humanité s'est construit ses *vérités*, sur lesquelles nous tablons encore. La question de la fabrique de la vérité, historiquement, n'est pas, comme Paul Veyne l'a montré dans *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*⁶, une simple question d'identification des frontières entre fiction et réel, mais l'irruption d'« évènements de vérités », qui modèlent différemment les discours et les croyances.

Veyne ouvre son livre par ces mots : « Comment peut-on croire à moitié ou croire à des choses contradictoires ? Les enfants croient à la fois que le Père Noël leur apporte des jouets par la cheminée et que ces jouets y sont placés par leurs parents : alors, croient-ils vraiment au Père Noël ? Oui. » C'est en faisant du Père Noël son « allié » qu'Isabelle Lempens, dans le n° 28-29 de *Recherches*, intitulé *Fiction*⁷, interrogeait la perception qu'ont les élèves de la fiction ; nous lui emprunterons ses questions : « Se donnent-ils le droit de croire ou de ne pas croire ce qui est écrit ? Se donnent-ils le droit d'écrire en inventant des réalités ? Et surtout comment faire pour qu'ils parviennent à prendre possession de ces droits ? »

5. Victor Bérard, grand helléniste, traducteur de l'*Odyssée*, a cherché à retrouver dans les sites réels de la Méditerranée les sources des lieux mythiques de l'épopée.

6. Veyne Paul (1983). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*. Paris : Seuil.

7. Numéro double ou fictivement double : c'était en fait un numéro normal, mais dont la numérotation était l'astuce trouvée pour faire face à un retard réel, cumulé dans la rédaction, qui l'a rattrapé en effaçant fictivement un semestre de l'année 1998.