

ENSEIGNEMENT DE LA FICTION ET CONNAISSANCE

Bruno Védrines
Université de Genève

L'irréel sous sa forme fictionnelle littéraire peut-il donner accès à une connaissance du réel¹ ? La réponse à une telle question affecte de manière directe la justification de l'étude d'œuvres de fiction, activité centrale de l'enseignement du français. Si elle ne relève que d'un pur plaisir imaginaire ou esthétique et n'ouvre pas sur une solide et pratique connaissance du réel, est-il pertinent de demander aux élèves d'y consacrer tant de temps et d'efforts² ? Répondre par la négative serait admettre que l'humanité n'a cessé de s'illusionner, en se racontant des balivernes et qu'elle s'entête encore à le faire au détriment de tâches plus utiles. Répondre par l'affirmative sans réserve reviendrait à ne pas reconnaître les médiations fondamentales liées à l'usage de la fiction.

-
1. Dans cet article, l'irréel et la fiction ne seront donc pas abordés en général, mais à partir des genres enseignés que l'institution scolaire qualifie de littéraires.
 2. La question n'est pas de pure forme. Lavocat (2016, p. 14) rapporte qu'aux États-Unis, suite à l'adoption de nouveaux standards (dans tous les États sauf quatre), l'enseignement secondaire est invité à inverser la proportion d'étude des textes fictionnels et « informationnels » qui passe à 30 % pour les premiers et 70 % pour les seconds. Repéré à <<https://www.edweek.org/ew/articles/2012/11/14/12cc-nonfiction.h32.html>>

Il est vrai que sur ce sujet la théorie littéraire nous a beaucoup appris, mais il faut noter un fait abondamment commenté et qui a constitué une tendance très influente de son développement au cours des soixante dernières années : une méfiance continue et tenace à l'égard de la connaissance du réel par la fiction, voire du réel lui-même par quelque moyen que ce soit. Une semblable ère du soupçon a été rendue possible par un ample mouvement qui a touché la production des œuvres littéraires, la critique et la didactique. Il a eu pour caractéristiques un intérêt majeur pour la fiction, mais aussi la promotion d'une littérarité essentiellement conçue à partir des propriétés formelles et immanentes des textes.

Sans chercher l'exhaustivité, on peut mentionner des courants littéraires (le Nouveau Roman, Tel Quel), la Nouvelle critique thématique (Richard, 1954) et structurale (Barthes, 1953 ; Todorov, 1971 ; Genette, 1972), les nombreuses contributions allant dans ce sens de la revue *Poétique* fondée en 1970, ou encore une orientation plus extrême qui, en dénonçant l'« illusion référentielle » (Barthes ; 1968, Riffaterre, 1978), visait à démontrer par un renversement radical que le réel ne préexistait pas au texte, mais était seulement un effet de ce texte. Hamon (1983) évoque encore quant à lui de nombreuses recherches sémiotiques et sémantiques (il cite Greimas) qui peuvent « se construire et en toute rigueur, en faisant l'économie de cette problématique [la question de la référence au réel] » (p. 140). Enfin, pour la didactique, des articles de synthèse (Daunay, 2007, Petitjean, 2014) ont révélé à quel point la période du dernier tiers du XXe siècle avait pu être attentive à ces questions. En attestent une réflexion variée et parfois très critique d'un enseignement jugé obsolète et peu rigoureux (intention de l'auteur, évidence référentielle, psychologisation simpliste et moralisatrice des œuvres) et le renouvellement considérable de la nomenclature des études littéraires (analyse des structures du récit, narratologie, recherches linguistiques appliquées au poème, langage dramatique, etc.). Cette théorisation d'une très grande richesse a eu toutefois pour effet malencontreux en matière d'analyse de généraliser une série de concepts à l'étude de tous les genres de textes, y compris les non fictionnels. Celui de narrateur par exemple pensé à l'origine pour l'étude du roman a connu une expansion telle qu'il en a perdu de sa pertinence. Rassembler en effet dans une même catégorie l'énonciation du *Père Goriot*, des *Mémoires de guerre* du Général de Gaulle, ou encore de *Si c'est un homme* de Levi est à la source de confusions parfois lourdes de conséquences pour une compréhension adéquate de la responsabilité de l'auteur dans l'acte d'énonciation, c'est-à-dire en somme l'autorité que l'on peut lui reconnaître dans son rapport au réel et donc la créance et la confiance à lui accorder.

J'ajoute que la tendance qui consiste à élargir considérablement les effets et les pouvoirs de la fiction a touché également les sciences sociales.

Le tournant linguistique en histoire avec son corollaire relativiste en a été une manifestation particulièrement remarquée dans les années 80 (Doležel, 1998, Chartier, 2009). Les promoteurs du *linguistic turn* (H. White par exemple) associent roman réaliste et récit historique dans la même soumission à la recherche de l'« effet de réel », facteur d'illusion référentielle et en conséquence de l'illusion conjointe d'objectivité et de scientificité. Pourtant, Chartier explique que les grands traumatismes historiques, et plus particulièrement la Shoah, représentent des défis insurmontables pour de telles théories. Certes, la prise en compte des propriétés formelles des textes doit dissuader l'historien d'adhérer à la croyance naïve d'un accès sans médiation aux faits, mais en aucun cas la finalité de connaissance visée par l'histoire n'est remise en cause par cette « perte d'innocence », car elle est palliée par l'épistémologie de la discipline. Ce point, comme on le verra, est particulièrement important quand il s'agit de réfléchir aux frontières de la fiction et du réel. Par ailleurs, dans le champ des études littéraires, le paradigme sceptique à l'égard de la possibilité d'une connaissance du réel par la fiction a été fortement contesté, lorsque d'autres œuvres théoriques (Pavel, 1988, Compagnon, 1998, Schaeffer, 1999, Macherey, 2013, Lavocat, 2016) se sont efforcées de rappeler la nécessité de reprendre avec rigueur la question du statut certes variable, mais légitime des frontières de la fiction.

La controverse, on le voit, se présente ainsi comme riche de questionnements multiples, et j'aimerais la compléter par un point de vue didactique pour indiquer comment l'enseignement littéraire avec ses spécificités témoigne à son tour de la fécondité d'une telle discussion. Je me propose donc de le faire : 1) en décrivant le rapport des élèves à la fiction et au réel tel qu'il a pu être observé dans des recherches récentes ; 2) en soulignant l'intérêt des dispositifs didactiques mettant en œuvre une réflexion approfondie sur les relations spécifiques des genres textuels *factuels* et *fictionnels* avec le réel.

LE RAPPORT DES ÉLÈVES À LA FICTION ET AU RÉEL

Dans la mesure où, comme l'écrit Schneuwly, les disciplines scolaires « délimitent des domaines du réel social [...] [et] donnent accès à [...] des aspects de ce réel considérés comme essentiels » (2009, p. 19), il est intéressant de saisir la manière dont l'enseignement littéraire traite ce réel par l'étude des genres fictionnels et ceci d'autant plus si l'on admet que les élèves, par la vertu des prescriptions officielles, figurent bon gré mal gré

parmi les plus grands lecteurs de fiction³. Il s'avère ainsi important de commencer par une description de leur *rapport* à la fiction et au réel (ou plus précisément de leurs *rapports différenciés* à la fiction et au réel), pour comprendre les modalités de refus ou d'adhésion aux dispositifs proposés par la discipline. En effet, l'un des mérites de la définition du concept de *rapport* à est d'attirer l'attention sur l'importance pour l'élève de donner du sens aux contenus d'enseignement afin de mieux les maîtriser⁴. Or, il semble bien que ce facteur de motivation soit lié de manière importante en matière d'explication de texte à la possibilité d'un recours au contexte référentiel extratextuel pour éclaircir les difficultés posées par la compréhension et l'interprétation. C'est en tout cas cohérent avec ce que M.-L. Ryan dans sa réflexion théorique sur la fiction appelle le principe de l'écart minimal (1980, p. 405)⁵. Elle s'inspire des travaux du philosophe et logicien David Lewis sur les contrefactuels et la similitude relative entre les mondes possibles pour soutenir que la construction du monde de la fiction par l'interprète ne peut s'effectuer que grâce à la proximité avec la réalité qu'il connaît⁶. La conséquence en est qu'il projette sur le monde narré sa connaissance du monde réel, et qu'il procède à des ajustements minimaux inévitables (1980, p. 406). Mais il faut précisément que l'ajustement reste réalisable, car si l'écart entre le monde contrefactuel imaginé et le monde factuel est trop grand, l'immersion dans la fiction c'est-à-dire la capacité de se situer dans le monde imaginé et donc de le comprendre est fortement contrariée, ce qui complexifie la lecture au point de la rendre hermétique. Un genre comme la science-fiction qui semble à priori offrir une étendue infinie

-
3. Diverses enquêtes en témoignent : les genres fictionnels sont massivement enseignés. Parmi de nombreuses références, on peut citer pour Genève : Soussi, Petrucci, Ducry et Nidegger (2008) ; Thévenaz-Christen *et al.* (2014). Pour la France : Manesse et Grellet (1994) ; Veck (1994) ; Baudelot, Cartier & Detrez (1998) ; Denizot (2008). Un tel constat est encore mentionné par Braud, Laville & Louichon (2007, p. 8).
 4. On peut se reporter pour une définition au *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2010).
 5. Ce principe est longuement commenté dans Jacquenod (1988, p. 200) et Pavel (1988, p. 141).
 6. Pour une présentation de la théorie des mondes possibles, voir Jacquenod (1988) et Murzilli (2012). « On entend par monde possible, un univers logiquement possible. Un monde possible correspond à une variante concevable du cours réel des choses. Les mondes possibles apparaissent comme des façons dont le monde aurait pu être globalement, ou comme des états fictifs du monde entier. De ce point de vue, rapprocher la notion de fiction de celle de "monde possible" permet de supposer que l'univers de la fiction correspond à une variante possible du monde réel » (Murzilli, 2012, p. 328). Ainsi est contrefactuel, ce qui aurait pu être si... Par exemple : si le Débarquement de 1944 avait échoué, alors... En ce qui concerne l'histoire, Deluermoz et Singaravélou (2016) ont réfléchi à l'intérêt de prendre en compte ces possibilités non advenues.

à l'imagination est pourtant confronté à cette limite. Ainsi, on peut formuler l'hypothèse que la démotivation et le désintérêt des élèves pour certaines lectures proposées dans le cadre scolaire proviennent d'une distension trop importante de l'écart minimal. La rupture signifie alors incompréhension, sauts cognitifs trop exigeants, implicites déroutants, et exclusion des connivences indispensables pour trouver du sens et des bénéfices à l'enseignement reçu⁷.

C'est ce que tendent à montrer au-delà de la diversité de leurs approches et de leurs objectifs respectifs, les recherches récentes effectuées à l'occasion d'une étude menée par le *GrafeLitt*⁸ sur l'enseignement primaire et secondaire à Genève. Le travail de Fallenbacher et Wirthner par exemple, en se concentrant sur les régulations, constate un étayage fréquent par la construction référentielle, même et surtout pour un texte aussi déroutant, antimimétique par parti pris esthétique que celui de J.-M. Lovay⁹ ; les trois degrés observés (primaire, secondaire I et II) révèlent une utilisation récurrente de références extratextuelles de la part des élèves, encouragée et même attendue par les enseignants « comme s'il s'agissait d'une nécessité de lecteur » (in Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 279). La nécessité en l'occurrence provient de pratiques longuement et régulièrement éprouvées de l'enseignement de la fiction. Ainsi la construction référentielle apparaît-elle pour l'interprétation du texte fictionnel comme un « incontournable » de la « modélisation » : dans les classes du primaire,

les repères personnels [...] supplante[nt] [...] le recours aux valeurs symboliques des personnages, rare ou peu fréquent, alors qu'au secondaire, la référentialité des textes sert à marquer la distinction entre plan de la réalité et plan de la fiction ou à questionner les valeurs du texte. Ce geste implique pour le secondaire I autant un étayage par la symbolique des personnages que par la référentialité, alors que pour le secondaire II les valeurs éthiques (morales/sociales) sont au premier

7. Sur la question des connivences, on peut se reporter à *Recherches*, n° 70, 2019.

8. Cette recherche menée par des membres du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) a été dirigée par B. Schneuwly et C. Ronveaux. URL : <https://www.unige.ch/fapse/grafe>. Elle s'est achevée par la publication d'un ouvrage collectif (Ronveaux et Schneuwly, 2018) et a été complétée par quatre thèses s'intéressant plus particulièrement à l'enseignement littéraire : Gabathuler (2014, publication 2016), Fallenbacher (2017), Vuillet (2017), Vétrines (2017).

9. La recherche a eu pour point de départ l'étude proposée à trente classes (10 pour le primaire, 10 pour le secondaire I (équivalent du collège français), 10 pour le secondaire II (équivalent du lycée général) de deux textes fortement contrastés : une fable de La Fontaine, *Le loup et l'agneau*, et une nouvelle de l'auteur suisse contemporain, Jean-Marc Lovay, *La Négresse et le chef des Avalanches*.

plan, aux côtés des valeurs symboliques et référentielles. (2018, p. 288).

Dans une autre recherche, Fallenbacher confirme la même tendance, mais au sujet du texte poétique cette fois. Elle observe que l'usage de clés situationnelles provenant du monde réel est un levier didactique efficace et rejoint Brillant Rannou, (2010, p. 333) qui pour sa part a également relevé l'inclination de la majorité des lycéens à chercher un « minimum mimétique » pour contrebalancer « la suspension de la référentialité poétique ou sa prolifération instable ». Or, cette disposition des élèves entre en tension avec l'interprétation dominante de l'effet poétique qui ne peut, compte tenu de l'histoire du champ littéraire et de l'enseignement de la poésie, en rester à la fonction communicationnelle référentielle. C'est d'autant plus significatif que l'un des objets de la recherche de Fallenbacher porte sur l'enseignement du poème de Ponge *L'huitre*, qui présente la particularité de poétiser selon la tradition un référent à priori antipoétique. L'acceptation par les élèves de sa littéarité dépend donc d'un métadiscours très élaboré :

[la] difficulté [...] consiste à montrer que « tout » fait sens, là où les élèves ne voient rien de poétique. Il s'agit [...] de faire gagner en compréhension ce qui est au cœur de la poésie, à savoir la remise en cause de la fonction référentielle du langage. Il y a une désignation forte du référent de l'huitre qui semble très réaliste, mais de laquelle dépend l'imaginaire du monde organique du poème (Fallenbacher, 2017, p. 326)¹⁰.

Toutefois, fait à remarquer, il serait inexact de parler d'un rapport homogène de l'ensemble des élèves au référent extratextuel. Une tendance générale se dessine certes, mais avec des modalités différentes d'appropriation et il me paraît essentiel d'en comprendre les raisons. L'une d'entre elles semble bien liée à la subtilité de l'apprentissage littéraire qui exige la capacité de rendre compte de la littéarité au-delà de la compréhension littérale. Pour répondre aux attentes de la discipline, l'élève doit se montrer capable d'une forme particulière de lecture des textes, celle qui repère l'écrivain à sa manière de

charge[r] son langage non seulement d'« exprimer sa pensée », mais aussi de notifier une qualité épique, lyrique, didactique, oratoire, etc.,

10. Vuillet (2017) en proposant quant à lui l'étude du poème de Rimbaud *La Vénus anadyomène* et en adoptant un point de vue résolument didactique met particulièrement bien en perspective la différence avec les pratiques dites expertes, celles des études littéraires. Voir également l'article de 2018.

de se désigner soi-même comme langage littéraire, et de signaler la littérature (Genette, 1966, p. 220).

Mais cette manière de valoriser chez l'élève sa capacité de désigner et de verbaliser la littérarité prend le pas sur celle d'expliquer un texte par le référent extratextuel considérée comme trop élémentaire. Certain·e·s élèves pensent bien faire en s'aidant de leur monde d'expérience pour interpréter les textes et pourtant voient leur commentaire évalué comme étant médiocre, terre à terre, voire paraphrastique. En effet, le défi qui leur est lancé par l'exigence scolaire consiste à dépasser une conceptualisation provenant de l'expérience personnelle qui sature voire obnubile l'interprétation pour accéder à une conceptualisation complexe plus académique. Elle peut prendre la forme, compte tenu de l'évolution historique mentionnée en introduction, d'une valorisation esthétique essentiellement immanente, autotélique¹¹ du texte. Les deux logiques conceptuelles sont alors antagonistes. Or la différenciation entre une lecture dite *littéraire* et une lecture référentielle se transforme corrélativement dans l'institution scolaire en un facteur de distinction, puisque plus on avance dans les degrés et leur spécialisation progressive en filières et plus est requise une distance réfléchie à la référentialité. Les élèves oscillent entre l'une et l'autre, mais leur aptitude à assimiler la première les désigne comme élève *littéraire*. La sélection joue de ce fait sur la capacité de répondre aux exigences esthétiques de la réputation littéraire et de son rapport spécifique au réel.

Je l'ai constaté pour ma part en comparant des classes composées d'élèves de 17-19 ans choisies dans deux filières différentes : trois classes de l'École de culture générale (école de formation avec des visées préprofessionnelles) et trois du collège, seul accès au certificat de maturité qui permet d'envisager des études à l'université ou dans des écoles polytechniques fédérales¹². Si l'intérêt pour un savoir référentiel est certes

11. « Principe esthétique selon lequel l'œuvre d'art est à elle-même sa propre fin. Il définit l'œuvre comme un ensemble autonome, clos sur lui-même, sui-référentiel et sans visée utilitaire ou éducative ; il marque alors une opposition avec les ouvrages à caractères mimétique et pragmatique » (Faivre-Duboz, 2002, p. 49).

12. Cette constatation provient en particulier de mon travail de thèse qui se fixait pour objectif d'articuler deux champs disciplinaires, celui des études littéraires (avec une orientation plus particulière vers la question de la représentation des faits), et celui de la didactique de la littérature (l'enseignement plus ou moins explicite de cette orientation ; je m'appuyais à la fois sur un corpus de textes : les témoignages écrits sur les violences politiques du XXe siècle et sur un ensemble de données récoltées dans les classes du secondaire dans le canton de Genève, lui-même comparé à un contexte plus spécifiquement hexagonal. J'ai demandé aux enseignant·e·s d'expliquer avec leurs élèves deux extraits de témoignage sur la Première Guerre mondiale. L'un provenait de l'œuvre de Paul Lintier *Le Tube 1233* [1917], l'autre d'Henri Barbusse *Le Feu* [1917].

bien présent dans les deux filières, la demande disciplinaire d'une verbalisation de la littérature se renforce cependant nettement au collège ; sa mise en œuvre passe par le choix des œuvres étudiées, l'étendue et la variété du métadiscours, et les exigences en matière d'évaluation d'exercices comme l'explication et la dissertation. Une recension des corpus enseignés montre des différences frappantes et parmi les fictions on peut relever que les œuvres de Racine, Laclos, Flaubert, Baudelaire, Proust, Ponge, Bonnefoy, etc. sont quasiment exclusivement abordées au collège. Notons encore que l'étude éventuelle d'une même œuvre dans les deux filières (*Tartuffe* ou *L'Étranger* par exemple) ne répond pas aux mêmes attentes en termes d'approfondissement de l'analyse et d'évaluation. La répartition en filières révèle sans surprise un phénomène de reproduction sociale en fonction de l'origine socioprofessionnelle des familles¹³. Une réflexion sur la frontière entre fiction et réel ne peut donc faire l'impasse sur la situation sociale concrète des élèves, même si cela ne signifie pas toutefois qu'elle suffise à elle seule à expliquer le rapport différencié à la fiction. Pour la didactique, la difficulté réside précisément dans cette énigme : comment les formes de socialisation se manifestent-elles dans des personnalités différentes et donc dans le cadre de cet article par un rapport différencié aux effets de la fiction¹⁴ ?

C'est pourquoi il me semble qu'une réflexion sur les relations de la fiction et du réel qui souhaite rendre compte de l'appropriation du *rapport à* gagnerait beaucoup à accorder une place prépondérante au concept de métalepse¹⁵, dans la mesure où il permet de prendre conscience d'une transgression de frontières et de la verbaliser par un métadiscours. En effet, lorsque la logique du monde des personnages est perturbée provisoirement par l'irruption du narrateur, du narrataire voire sous les traits d'un auteur ou

13. Comme l'attestent les statistiques du SRED (Service de recherche en éducation de l'État de Genève) ; URL : <https://www.ge.ch/dossier/memento-statistique-education-geneve>. En 2017, à Genève 33,9 % seulement d'une classe d'âge obtiennent la maturité gymnasiale.

14. J'ai tenté d'apporter quelques éléments de réponse dans ma thèse avec le concept d'assujettissement. Il permet selon moi en insistant sur l'immense diversité des processus de médiation (l'enseignement de la fiction en fait partie) d'éviter une conception caricaturalement déterministe, fataliste, mécanique des phénomènes sociaux. Si les formes historiques d'individualité sont nécessaires, « il s'en faut qu'elles soient nécessitantes au même degré » (Sève, 2015, p. 78). On ne choisit pas sa conjoncture historique et pourtant la reproduction sociale n'atteint jamais tout à fait son but, sinon il n'y aurait pas d'histoire. Comme il est impossible ici de trop entrer dans les détails, je ne peux que renvoyer aux ouvrages essentiels sur ce point de Sève (2008, 2014, 2015).

15. Genette rappelle qu'à l'origine cette figure faisait système avec la métonymie et la métaphore et qu'elle relevait essentiellement de la rhétorique (2005, p. 21). Ce n'est qu'au XX^e siècle qu'elle est devenue un concept narratologique visant à rendre compte d'une distinction entre niveaux diégétiques : celui de la narration et celui des événements narrés.

lecteur supposé, on se trouve en présence d'une métalepse de l'auteur. Le procédé usant de cette « violation des niveaux narratifs » (Pier & Schaeffer, 2005, p. 12) a pris une tournure disruptive et humoristique chez des romanciers comme Sterne et Diderot ou encore F. Dard par exemple. Ryan soutient cependant que l'effet le plus transgressif est généré par une métalepse qu'elle qualifie d'ontologique :

plus qu'un clin d'œil furtif qui perce les niveaux, c'est un passage logiquement interdit, une transgression qui permet l'interpénétration de deux domaines censés rester distincts : le monde de la fiction et le monde réel. Cette opération remet radicalement en question la frontière entre l'imaginaire et le réel (2005, p. 207).

Et ce sont précisément ces franchissements qui présentent un intérêt tout particulier pour une réflexion sur *le rapport à*. Intérêt encore accru, quand, symétrique à la métalepse de l'auteur entre le monde de celui qui raconte et le monde de ce qui est raconté, on propose une métalepse du lecteur qui elle attire l'attention sur le rapport entre le monde de ce qui est raconté et le monde du lecteur : « figure par laquelle le scripteur d'un métatexte (con)fond, dans son discours, le réel et le fictif » (Daunay, 2017, p. 1).

Tirer parti du jeu entre confondre et fondre, didactiser la confusion apparaît dès lors comme une opportunité de réflexion sur l'irruption de la fiction dans le réel et du réel dans la fiction (du franchissement dans les deux sens) :

La relation entre les mondes fictifs et notre monde d'expérience est double : d'une part, nous « importons » dans la fiction [...] des états de choses appartenant à notre monde d'expérience et, d'autre part, nous « exportons » dans notre monde d'expérience des « principes » suggérés par la fiction. Les fictions agissent donc comme des filtres, susceptibles de modifier plus ou moins nos schémas, selon qu'elles les remettent plus ou moins en question (Jacquenod, 1988, p. 251).

La métalepse se présente ainsi comme un atout dans l'apprentissage, car facteur d'éclaircissement conceptuel de la frontière entre fiction et réel, elle peut contribuer à éviter deux dérives possibles : la première consiste à penser que puisque les difficultés s'accroissent en vertu de la distance avec l'univers familier des élèves, il suffit de baliser l'étude de la fiction par le concret et donc la référentialité du monde quotidien pour faciliter l'apprentissage. En fait, cela simplifie peut-être l'enseignement, mais au détriment du développement intellectuel effectué grâce à l'assimilation de concepts plus abstraits. À l'inverse, une orientation trop immanentiste, autotélique en coupant la fiction du réel risque de tourner à vide dans la mesure où elle se soustrait à une confrontation avec des situations réelles analogues ou nouvelles qui permettent pourtant de mesurer l'efficacité des

concepts dans la résolution des problèmes. J'ajoute que pour préciser le potentiel didactique de la métalepse, il serait possible de s'inspirer avec diverses modalités des trois questionnements que Renaud (2014, p. 155) associe au jugement de fictionnalité : 1) avons-nous affaire à du réel ou à une désignation plus ou moins fidèle du réel ? 2) les énoncés au sujet de ce réel sont-ils crédibles ? 3) quelles sont les conséquences éthiques, sociales d'une telle compréhension du réel ? L'intérêt didactique réside précisément dans l'attention portée aux éventuels points de désaccord qui sont aussi des points de contradictions et donc d'une potentielle pensée dialectique ; tout ceci octroie à la fonction de la métalepse une place de choix dans le processus de l'apprentissage.

LA RELATION DE LA FICTION ET DE LA CONNAISSANCE DU RÉEL

Une fois constaté l'usage fréquent du recours au référent extratextuel, il reste encore à aborder le problème de la possibilité d'une connaissance du réel par la fiction, c'est-à-dire le statut particulier de la référence dans un texte fictionnel¹⁶. En effet, d'un point de vue sémantique,

on définit le discours fictionnel par la dénotation nulle : les constituants linguistiques qui dans le discours factuel ont une fonction dénotative (descriptions définies, noms propres, démonstratifs, déictiques, etc.) sont (du moins majoritairement) dénotativement vides (Schaeffer, 1995, p. 372).

Dès lors, comme le fait remarquer Jacquenod, on peut considérer au sens strict que les énoncés fictionnels non référentiels par définition ne sont pas vérifiables ce qui questionne leur validité :

En fait, [...] il n'y a pas à attribuer de valeur de vérité [dans le monde de l'expérience] aux énoncés fictionnels à forme assertive puisqu'ils n'assertent rien réellement : ces énoncés font seulement comme s'ils assertaient quelque chose (1988, p. 115).

Mais cette définition au sens strict s'applique difficilement aux œuvres fictionnelles littéraires. Sans nier qu'elles soient composées d'énoncés à dénotation nulle, on peut toutefois la nuancer avec cette remarque

16. Murzilli fait remarquer que « si la fiction est devenue un centre d'intérêt en philosophie analytique, cela n'a jamais vraiment été pour elle-même, mais plutôt pour le problème qu'elle posait aux théories de la référence, concernant les rapports logico-ontologiques entre le langage et le monde » (2012, p. 328).

pragmatique : peu de récits de fiction relèvent exclusivement d'une dénotation nulle.

Schaeffer soutient en effet que

la fiction en se déplaçant librement entre divers mondes fictionnels et en construisant des liens plus ou moins étroits entre ces mondes fictionnels et les différents mondes que l'homme habite historiquement et socialement (y compris ce monde très particulier qu'est l'univers purement physique), ne saurait être définie en opposition polaire à « la » réalité : elle doit plutôt être située sur une échelle continue des mondes plus ou moins « vrais » ou plus ou moins « fictifs » dont les interactions définissent la réalité humaine (1995, p. 376).

Certaines propositions sont ainsi vraies dans le monde fictif uniquement (l'arsenic est la cause de la mort d'Emma Bovary) et d'autres dans les deux, fictif et réel (l'arsenic est un poison), ainsi les relations des mondes fictionnels et d'expérience peuvent s'échelonner théoriquement d'une absence de coïncidence au quasi parfait mimétisme.

Mais il faut souligner, comme nous l'avons vu avec le principe de l'écart minimal que l'un et l'autre monde ne sauraient pourtant être totalement étanches et disjoints, sinon les composantes inventées relevant de la fiction deviennent littéralement inconcevables. La fiction et ses genres ne peuvent être versés unilatéralement du côté de l'absence totale de référentialité (la fiction pure), ni du côté de la transparence et de la copie du réel (théorie du reflet). Ce qui caractérise la fiction n'est pas l'absence systématique d'adéquation de la représentation, mais plutôt qu'il n'y ait pas de garantie du fait du cadre fictionnel que cette adéquation ait été réellement expérimentée. Les genres de textes qu'ils soient fictionnels ou factuels apparaissent dès lors comme des repères, des avertissements en somme sur les manières d'agir dans les différents mondes auxquels nous sommes confrontés : soit quelqu'un y a déjà vécu (genres factuels), soit nous envisageons une possibilité imaginaire d'y vivre (les genres fictionnels) et ce qui probablement, potentiellement, se passerait si nous y allions. Le *si* est fondamental, car dans un cas nous nous situons dans le factuel, dans l'autre dans le contrefactuel. Cela ne veut pas dire que l'un contribue à la connaissance et pas l'autre, mais que les conditions d'accès étant très différentes, les confondre ne peut mener qu'à la confusion.

Les témoins des guerres et des génocides nous aident d'ailleurs à mieux comprendre ce point de vue. À la lecture de leurs textes, on est frappé par la distance entre la connaissance livresque fictive et la connaissance pratique

empirique nécessitée par la nouveauté de leur situation. Améry¹⁷ par exemple exprime avec une grande force sa prise de conscience d'un

effondrement total de la représentation esthétique de la mort. [...] Il n'y avait pas de place à Auschwitz pour la mort conçue dans sa forme littéraire, philosophique et musicale. Il n'y avait pas de pont qui reliât la mort d'Auschwitz à la *Mort à Venise* [...]. Que se passait-il dans la pratique ? Pour le dire de manière concise et banale : ce qui préoccupait l'homme d'esprit exactement comme son camarade non intellectuel, ce n'était pas la mort, mais la manière de mourir ; ainsi tout le problème se ramenait-il à quelques considérations extrêmement concrètes (1995, p. 50-51).

Certes, cette citation renvoie à une expérience extrême, mais ce cas limite, par contraste, explique le rôle générique de la fiction littéraire, et sa relation très spécifique au réel¹⁸. La différence entre un auteur de fiction et un témoin est que le second affirme et peut attester qu'il a confronté sa connaissance au réel : par la force des choses elle est devenue pratique. On notera donc que la prétention à la véridiction dépend avant tout et pragmatiquement du genre textuel annoncé et revendiqué. Cependant, dans la réalité, une part conséquente de textes ne relève pas de genres totalement homogènes. C'est tout particulièrement le cas pour les textes littéraires qui pour des raisons historiques et esthétiques puisent à de nombreuses sources. Le genre romanesque par exemple s'inscrit dans un continuum (Pavel, 1988) du merveilleux au roman naturaliste par exemple et qui peut être décrit en fonction de degrés de fiabilité, même s'il laisse le lecteur globalement et potentiellement dans la situation d'une connaissance hypothétique¹⁹.

L'enjeu essentiel concerne en fin de compte le rapport des modalités de la fiction à la connaissance et le type d'action qu'elle engage. De ce point de vue, la fiction peut très bien contribuer à un savoir. En effet, « l'apprentissage mimétique, loin d'être un phénomène secondaire ou marginal, constitue en fait un des quatre types canoniques d'apprentissage, à côté de la transmission culturelle de savoirs explicites, de l'apprentissage individuel par essai et erreur et du calcul rationnel » (Schaeffer, 1999, p. 120). L'apprentissage mimétique peut se faire par la modélisation (observation et imitation d'un exemple) ou par la modélisation fictionnelle. La deuxième apparaît comme la possibilité de modéliser des comportements

17. Jean Améry est le pseudonyme de Hans Mayer (1912-1978), arrêté en 1943, torturé au fort de Breendonk en Belgique, puis déporté à Auschwitz.

18. Pour un développement, voir Védrines (2017).

19. Sur ce point également, Védrines (2017). La réflexion sur les genres et leur relation avec les discours dominants et discours seconds s'inspire de Bronckart (1996, 2010).

qui dans la réalité sont potentiellement dangereux. On peut ainsi parler d'une expérience de pensée, dès lors que l'on considère que les romans présentent des hypothèses sur les comportements possibles dans le monde réel qui ne s'avèreront que par la suite, empiriquement, fausses ou vraies. Répétons que cette possibilité tient à l'existence de frontières entre le monde de la fiction et monde réel, sinon il n'y aurait pas expériences de pensée et modélisations. Lorsqu'on lit dans les dernières pages de *Madame Bovary* « Et, croyant qu'il voulait jouer, elle le poussa doucement. Il tomba par terre. Il était mort », ce passage décrivant la découverte de la mort de Charles par sa fille Berthe n'est compréhensible et l'expérience de pensée effective que grâce à une lecture de nature métaleptique.

L'émotion (même la moins pathétique qui soit) est provoquée parce que le lecteur connaît les relations du père et de sa fille (construction interne de la référentialité fictionnelle), mais aussi parce qu'il existe dans le monde réel des enfants orphelins ; en retour la connaissance de la réalité peut être enrichie et modélisée par la fiction. On comprend également que ce n'est pas un faux-semblant : le lecteur ne fait pas semblant d'être ému. Quand un spectateur assiste à une scène efficace de film d'horreur, la peur est bien réelle, mais sa culture de la fiction lui permet dans la plupart des cas de la laisser à la sortie de la salle de cinéma. Il est effectivement difficilement concevable que l'on puisse n'éprouver qu'une pseudo-peur qui permettrait de ressentir une peur authentique. Le problème serait alors logiquement de savoir en quoi consiste une quasi-émotion qui générerait pourtant une croyance. Comment croire et ne pas croire en même temps ? Il y a ici contradiction dans les termes. Précisément l'expérience de pensée en tant qu'expérience fictionnelle laisse latitude au lecteur de considérer que, compte tenu de son expérience du monde réel, il s'agit d'un potentiel éventuellement viable ou pas, donc si l'on doit croire ou pas. Dans tous les cas, ce sera une connaissance.

UN JEU OUVERT

Le regard didactique sur les modalités et les usages de la fiction apporte non seulement des éléments d'explication sur son fonctionnement, mais justifie son rôle singulier de technique de connaissance du réel. En effet, comme le suggère Ryan perdre de vue les frontières, c'est ne plus se rendre compte du glissement des réalités :

C'est la folie de Phèdre essayant d'entraîner Hippolyte dans le labyrinthe imaginaire de sa passion, c'est l'illusion d'Emma Bovary qui attend de la vie qu'elle se conforme à l'intrigue d'un roman sentimental, ou c'est encore la confusion tragicomique de Don

Quichotte qui prend les moulins à vent pour les géants des romans de chevalerie (2005, p. 222).

Ainsi, cette métalepse qu'elle propose d'appeler existentielle – présentée ici grâce à des personnages de fiction, notons-le – prend une singulière portée, car envisagée du côté du lecteur, elle autorise effectivement la possibilité d'envisager la lecture comme une expérience de vie, mais ce mode de lecture précisément grâce à la folie de Phèdre, l'illusion de Madame Bovary, la confusion de Don Quichotte n'est pas fatalement du côté de la folie, de l'illusion, de la confusion. C'est en ce sens qu'un enseignement du *rapport* à la fiction peut trouver une justification, et que la dimension critique de cet apprentissage s'avère fondamentale. Si le rapport à la fiction ne peut être dissocié d'un robuste sens de la réalité, alors le cours de français, en fonction de sa spécificité, par ses dispositifs et ses objets d'enseignement s'avère – même si c'est peu coutumier pour l'enseignement littéraire – une excellente propédeutique pour réfléchir aux conditions d'une connaissance vraie. Dans le cours de français, il est permis institutionnellement dans des conditions très précises, à l'intérieur d'un espace clos et protégé, de tester la fiction sans s'exposer aux sanctions immédiates et parfois définitives de la réalité. La classe devient ainsi le lieu où se déploie selon des modalités fortement codées l'apprentissage d'une connaissance par la fiction, et tout particulièrement par une verbalisation des émotions. Vivre des émotions par la fiction n'est pas vivre des émotions ordinaires, et c'est cette métamorphose qui fait de la fiction littéraire un outil de connaissance sans égal. La fiction, plus semble-t-il qu'une leçon de vie stricto sensu, « en affirmant l'existence d'un état de fait non existant, en mêlant des assertions sérieuses à des propositions fictionnelles, [...] propose un jeu fondamentalement ouvert » (Lavocat, 2016, p. 224). Elle ajoute que s'opère ainsi une remise en question des croyances, ce qui, on en conviendra, représente pour le moins un enjeu didactique à ne pas négliger.

BIBLIOGRAPHIE

- Améry, J. (1995). *Par-delà le crime et le châtement. Essai pour surmonter l'insurmontable*. (F. Wuilmart, trad.). Arles : Actes Sud.
- Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1968). « L'effet de réel ». In R. Barthes, L. Bersani., Ph. Hamon, M. Riffaterre, I. Watt (2015). *Littérature et réalité*. Paris : Seuil.
- Baudelot, C., Cartier, M. (1998). « Lire au collège et au lycée. De la foi du charbonnier à une pratique sans croyance ». In *Genèse de la croyance*

- littéraire*. Actes de la recherche en sciences sociales, 1998, n° 123, p. 25-44. Paris : Seuil.
- Braud, M., Laville, L. & Louichon, B. (2007). *Les enseignements de la fiction*. Modernités n° 23. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie. Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2010). « La vie des signes en questions : des textes aux langues et retour ». In *Textos Seleccionados, XXV, Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto, APL, 2010, p. 11-40. Repéré à <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37532>>.
- Chartier, R. (2009). *Au bord de la falaise*. Éditions Albin Michel.
- Cohn, D. (2001). *Le propre de la fiction*. (C. Hary-Schaeffer trad.). Paris : Seuil.
- Daunay, B. (2007). *État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*. 159.
- Daunay, B. (2010). Rapport à. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Daunay, B. (2017). *La métalepse du lecteur Ou la porosité du métatexte*. Cahiers de Narratologie. Repéré à <<http://journals.openedition.org/narratologie/7855>>.
- Deluermoz, Q., Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris : Seuil.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français (scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français)*. Lille : Université Charles-de-Gaulle.
- Doležel, L. (1998). *Possible worlds of fiction and history*. *New Literary History*, Vol. 29, No. 4, Critics without Schools? (Autumn, 1998), p.785-809. The Johns Hopkins University Press. Repéré à <<https://www.jstor.org/stable/20057512>>.
- Faivre-Duboz, B. (2002). « Autotélisme ». In P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala, (dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- Fallenbacher-Clavien, F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs en classe de lycée. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Gabathuler, Ch. (2014). *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

- Gabathuler, Ch. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : PUR.
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2004). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2005). « De la figure à la fiction ». In J. Pier & J.-M. Schaeffer (dir.) *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Hamon, Ph. (1983). « Note sur la référence ». In *Fabula Les référents du roman*, n° 2, octobre 1983. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Jacquenod, C. (1988). *Contribution à une étude du concept de fiction*. Berne : Peter Lang.
- Macherey, P. (2013 [1990]). *Philosopher avec la littérature. Exercices de philosophie littéraire*. Paris : Hermann Éditeurs.
- Manesse, D. et Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris : Nathan.
- Murzilli, N. (2012). De l'usage des mondes possibles en théorie de la fiction. *Klesis – Revue philosophique – 2012 : 24. La philosophie de David Lewis*. Repéré à <<https://www.revueklesis.org/pdf/Klesis-Lewis-13-Murzilli.pdf>>.
- Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.
- Petitjean, A. (2014). *40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue Pratiques*. *Pratiques* n° 161-162. Repéré à <<http://journals.openedition.org/pratiques/2155>>.
- Pier, J. & Schaeffer, J.-M. (2005). Introduction. In J. Pier & J.-M. Schaeffer (dir.) *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Renauld, M. (2014). *Philosophie de la fiction : vers une approche pragmatiste du roman*. Rennes : PUR.
- Richard, J.-P. (1954/1970). *Littérature et sensation : Stendhal Flaubert*. Paris : Seuil.
- Riffaterre, M. (1978). « L'illusion référentielle ». In R. Barthes, L. Bersani., Ph. Hamon, M. Riffaterre, I. Watt (2015). *Littérature et réalité*. Paris : Seuil.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Ryan, M.-L. (1980). *Fiction, non-factuals and the principle of minimal departure*. *Poetics* 9, p. 403-422. Repéré à <<https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/0304422X80900303>>.
- Ryan, M.-L. (2005). « Logique culturelle de la métalepse ou la métalepse dans tous ses états ». In J. Pier & J.-M. Schaeffer (dir.) *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*. Paris : EHESS.

- Schaeffer, J.-M. (1995). « Fiction ». In O. Ducrot & J.-M. Schaeffer. (dir.) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil / Essais.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schneuwly, B. (2009). « L'objet enseigné ». In B. Schneuwly & J. Dolz (dir.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*, tome 2 *L'homme ?*, La Dispute.
- Sève, L. (2014). *Penser avec Marx aujourd'hui*, tome 3 *La philosophie ?*, La Dispute.
- Sève, L. (2015). *Pour une science de la biographie*. Paris : Les éditions sociales.
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F. & Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève : Service de recherche en éducation. Repéré à <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2008/pratiq-lecture.pdf>.
- Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose*. Paris : Seuil.
- Thévenaz-Christen, Th., Wirthner, M., Aeby Daghé, S., Jacquin, M., Ronveaux, C., & Sales Cordeiro, G. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Veck, B. (1994). *Des humanités aux méthodes. La culture littéraire au lycée*. Paris : INRP.
- Védrines, B. (2017). *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>.
- Védrines, B. & Gabathuler, C. (2018). « De la réputation "littéraire" ». In B. Schneuwly, B. & C. Ronveaux (dir.). *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires*. Berne : Peter Lang, p. 67-81.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vuillet, Y. (2018). « Un poème entre réfractions littéraires et scolaires », *Pratiques* [En ligne], 179-180 | 2018. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/5170>.