

LA FICTION, LE RÉEL ET LEURS FRONTIÈRES : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE DE FICTION

François Le Goff
INSPÉ, Université de Toulouse
LLA CREATIS (ÉA 4152)

Alors que les apprentissages de l'écriture mettent régulièrement l'élève en situation de produire des textes de fiction, on peut être surpris de la persistance des programmes pour l'enseignement du français à taire la notion de fiction. La présente contribution prend pour point de départ cet étonnant silence. Des motifs internes et externes peuvent être avancés pour expliquer ce qui apparaît comme un choix épistémologique pour décrire les apprentissages scolaires de l'écriture fictionnelle ; des raisons qui renvoient d'un côté à la définition même de la notion de fiction toujours âprement discutée dans le champ de la théorie littéraire et plus largement des artefacts culturels, et de l'autre, à la délimitation des savoirs de référence dans la constitution de la didactique de l'écriture depuis cinquante ans. Des explications sont à chercher du côté de la fondation de la didactique de l'écriture. Cette notion de fiction qualifiée de « fuyante » par Sylvie Plane (2006 : 7) mérite pourtant qu'on s'y intéresse. À une époque où la didactique de la littérature a fait valoir au cours de ces vingt dernières années une approche esthétique des textes littéraires, attentive à la relation entretenue

d'un lecteur empirique avec un texte littéraire, il me semble opportun d'examiner les possibilités d'une didactique de l'écriture de fiction, préoccupée des conditions d'élaboration d'un univers de fiction comme des effets esthétiques qu'il est susceptible de produire en réception.

Dans une première partie, je me propose d'avancer un certain nombre d'arguments qui font de la fiction une imposante absente dans le domaine des apprentissages de l'écriture. Puis, je retiendrai un ensemble de traits définitionnels de la fiction en tant que « monde possible », qui seraient de nature à constituer un socle cohérent de savoirs professionnels utiles pour conduire un enseignement apprentissage de l'écriture de fiction. Une dernière partie avancera un certain nombre de propositions en termes de transposition didactique, centrées sur des problèmes d'écriture qui interrogent aussi bien la relation dialectique réalité/fiction que la pragmatique du récit de fiction, tournée vers une compréhension de ses usages et de ses modes de réception.

I. LA FICTION, CETTE GRANDE ABSENTE

La notion de fiction est la grande absente des programmes officiels de la discipline *français*, dans leurs versions les plus récentes¹. Les programmes de lycée² n'ont recours au terme de fiction que pour établir la distinction entre film documentaire et film de fiction. Ceux du cycle 4³ ignorent le mot, enfin ceux du cycle 3⁴ l'évoquent à propos des enjeux de la lecture : « comprendre la part de vérité de la fiction » (p. 24) ; « initiation à quelques notions littéraires : fiction / réalité, personnage, héros, merveilleux » (p. 15). Une telle indifférence à la notion ne manque pas d'étonner, alors même que les fictions littéraires forment un corpus consistant de la classe de français, en réception et en production. On pourrait donc se passer de toute compréhension un peu élaborée d'une notion aussi complexe et préférer une définition minimale et ordinaire qui consisterait à ranger sous le terme de

1. Je n'ai pas revu tous les programmes antérieurs sous cet angle mais il y a fort à parier que la discrétion de la notion serait aussi de mise.

2. *BO spécial* du 22 janvier 2019, <https://www.education.gouv.fr/cid138218/au-bo-special-du-22-janvier-2019-programmes-d-enseignement-du-lycee-general-et-technologique.html>

3. <https://eduscol.education.fr/pid34185/cycle-4-college.html>

4. <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html>

fiction ce qui ne relève pas de la réalité⁵ et de s'en tenir à une formulation élémentaire du type : « l'idée que quelque chose a été inventé »⁶.

La fiction, une vieille histoire de suspicion

Plusieurs travaux au premier rang desquels ceux d'André Chervel (1995), d'André Petitjean (1999), de Martine Jey (2006), ont clairement établi le statut marginal de l'écriture de fiction dans l'école de la République, dès la fin du XIX^e siècle. La fiction cadre mal avec les ambitions affichées d'une éducation morale, peu encline à favoriser le développement des identités singulières. Réputé impuissant à dominer une imagination capricieuse, par définition dérégulée et sujette aux excès, l'élève ne peut qu'être invité à reproduire des canevas d'écriture proposés par le maître et à développer un art de l'observation du réel. Le souci du vrai et de la sincérité dans le discours trouve dans l'exercice de l'expression du fait et du vécu le moyen de servir un projet de moralisation qui anime les prescriptions pédagogiques : « L'élève du primaire, selon les prescripteurs, ne peut décrire que ce qu'il connaît, que ce qu'il a vu : il ne peut inventer une description d'une situation fictive, ni inventer une situation fictive et le lui apprendre serait l'entraîner sur la voie du mensonge. » (Jey, 2006 : 28). La fiction est sœur du mensonge et du faux, et si une situation d'écriture est fictive, elle ne peut être conçue que sous la rigueur de la vraisemblance, le faux devant prendre toutes les apparences du vrai et de l'expérience vécue (Jey, 2006 : 31). Le souci de vérité et l'incapacité supposée de l'élève à conduire avec profit un récit d'imagination maîtrisée excluent durablement la fiction des apprentissages de l'écriture.

La fiction, parent pauvre de la didactique de l'écriture

Les années 70-90 voient le champ de la didactique de l'écriture se constituer ; des outils inspirés pour l'essentiel des théories de la textualité et des approches psycholinguistiques de productions des textes (Garcia-Debanc, 1986 ; Fayol, 1997) servent la compréhension de l'acte d'écrire dans sa complexité et rendent possible un étayage des processus d'apprentissage sur des bases scientifiques. C'est aussi le moment où les didacticiens développent une critique sévère et argumentée de l'exercice de la rédaction (Bucheton, 1997 ; Halté, 1989 ; Petitjean, 1995 ; Reuter, 1996),

5. *Le Grand Robert de la langue française* définit le terme en parlant d' « un fait imaginé (opposé à réalité) », et de « création de l'imagination, en littérature ; ensemble de ces créations en tant qu'elles constituent un genre littéraire ».

6. Cohn, 2001, p. 11.

ce « modèle implicite et tacite qui fait obstacle à l'intégration en classe du travail sur les types de texte ou la pragmatique des discours. Modèle qui vient en opposition et résistance aux nouvelles formes d'enseignement de l'écriture, notamment à l'école primaire » (Bucheton, 1997 : 37). Les dimensions sémantiques de l'écriture retiennent moins l'attention des chercheurs ; le thématisme décrié dans la pédagogie de la rédaction et accusé de réduire la pratique d'écriture à une démarche d'expression, simple et transparente, enfermant la créativité scripturale dans un modèle scolaire exsangue et sans enjeu de formation clairement identifié, emporte avec lui une réflexion sur les conditions d'émergence d'un univers de fiction. Comme le rappelle Catherine Boré, on a préféré « enseigner le récit et proposer des formes structurales qu'il suffirait d'habiller. Le risque de technicité, d'applicationnisme, lucidement assumé et maintes fois dénoncé, a de la sorte été préféré à celui de laisser l'élève s'embarquer sans guide dans une forme digne de Protée » (2010 : 108).

Afin d'illustrer cette désaffection de la notion de fiction, je prendrai trois exemples significatifs à mon sens des orientations de la recherche en didactique de l'écriture dans cette période si féconde. L'occultation de la fiction en tant que savoir notionnel sur les apprentissages de l'écriture traduit assez bien je crois une suspicion à son endroit ou à tout le moins un jugement défavorable, les théories de la fiction étant sans doute perçues comme trop instables et faiblement didactisables, comme le suggère Catherine Tauveron (2009 : 134).

L'ouvrage de Jacques David et Sylvie Plane, bien que son titre soit *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (1996), n'aborde jamais l'écriture sous l'angle de la fiction⁷. La complexité de l'acte d'écrire est soulignée mais sans que cette complexité n'intègre par exemple le paradigme réel/fiction dans ses problématiques. En s'attachant à l'étude d'une étape délicate de la composition des textes, les auteurs du collectif contribuent à une diffusion des travaux dans le domaine des processus rédactionnels et avancent une série de propositions pour promouvoir les opérations de réécriture et la posture d'un sujet-scripteur réflexif, en position d'opérer un retour sur son texte. Cette orientation psycholinguistique est une composante majeure de la didactique de l'écriture, dans une perspective génétique de la production des textes, telle que mise en lumière dans les travaux de C. Fabre-Cols sur les brouillons d'écolier (2002).

Autre exemple, dans une analyse très éclairante des conceptions de Jean-François Halté concernant la didactique de l'écriture, Caroline Masseron (2008) commente entre autres un travail fondateur du didacticien

7. Trois occurrences du mot « fiction » dans l'ensemble des contributions.

messin, développé dans sa recherche doctorale en 1985. Halté y développe une minutieuse analyse des états d'écriture d'un récit de fiction en classe de 3^e, corpus désigné sous le prénom de son auteure, *les écrits de Sandra*. Caroline Masseron observe que la nature des commentaires porte essentiellement sur des problèmes afférant à la cohérence narrative, à la gestion globale des informations et des références pour assurer une communication écrite satisfaisante, capable de maintenir l'intérêt du lecteur, ainsi qu'à la gestion énonciative du récit. Pour Caroline Masseron, l'étayage du professeur-chercheur pour accompagner l'élève dans ses réécritures s'intéresse principalement au « *texte* dans son immanence de structure » (2008 : 90) et elle poursuit en marquant son étonnement « de ne trouver nulle part d'allusion à un commentaire sur l'univers de fiction et la valeur des actes engagés par les différents personnages. » (2008 : 90).

Enfin, un article de synthèse comme celui d'Yves Reuter, intitulé « L'enseignement de l'écriture : histoire et problématique » et publié en 1989 dans *Pratiques* est aussi révélateur des options épistémologiques qui ont cours dans cette période fondatrice de la didactique de l'écriture. La seule occurrence du mot « fiction » figure dans le chapitre consacré à la narratologie pour rappeler brièvement la distinction fiction/narration. Une lecture de la bibliographie, organisée par champs notionnels, confirme l'impact nul des théories de la fiction dans l'enseignement de l'écriture, dans la perspective historique retenue par Yves Reuter. Les rubriques bibliographiques sont successivement « le modèle traditionnel de l'écriture, la narratologie, jeux poétiques, jeux d'écriture, atelier d'écriture, écriture en projet-amélioration du texte, le texte libre, biographies-autobiographies-récits de vie, modèles psychocognitif et psycholinguistique, génétique textuelle, pour une didactique de l'écriture, compléments » (1989 : 90). L'effet de liste des entrées dans l'écriture révèle aussi un autre motif de la marginalisation de la notion de fiction : on assiste à une diversification remarquable des formes d'écriture et des genres textuels, en réponse à une volonté affichée d'ouvrir les pratiques d'écriture à la diversité des pratiques sociales. En effet, ces dernières ne se limitent pas à la reproduction des modèles lettrés empruntés à la littérature, lesquels modèles sont aussi vus comme des sources d'exclusion des scripteurs faiblement dotés culturellement, et des objets promotionnels du « beau langage » comme parangon de l'écriture scolaire. La fiction, ordinairement attachée à la littérature, a pu faire les frais de cet impératif idéologique, épistémologique

et didactique de diversification des textes scolaires, sans compter la confusion souvent entretenue entre fiction, narration et littérature⁸.

La percée de la fiction et la rhétorique des genres en embuscade

La fin des années 90 se caractérise par une ouverture des approches théoriques de l'écriture. De façon significative, les travaux INRP de Catherine Tauveron et de son équipe ne prennent plus appui sur les modèles linguistiques du texte à produire ou sur ceux des modèles psycholinguistiques des processus rédactionnels mais sur la théorie de la réception présente dans la théorie littéraire. La pratique de l'écriture littéraire repose sur un jeu entre l'auteur du texte et son lecteur, jeu dans lequel le scripteur déploie des stratégies et montre dans une praxis⁹ une intention artistique, condition d'une sollicitation de l'attention esthétique chez le lecteur (Genette, 1997). Le glissement opéré d'une écriture comme résolution de problèmes vers une écriture comme élaboration de problèmes de compréhension et d'interprétation que le lecteur devra résoudre, se réclame d'une conception de la communication littéraire où la coopération du lecteur est nécessaire. Ce déplacement épistémologique de l'écriture reconnaît en outre à l'élève scripteur une identité d'auteur, qui, même débutant, adopte une posture consciente et créative favorisant la production d'effets esthétiques (Tauveron, 2004). La conception de l'écriture de fiction s'émancipe d'une conception réglée de reproduction de formes littéraires, plus généralement indifférente aux enjeux pragmatiques de l'écriture ; elle trouve, notamment dans les apports d'une narratologie postclassique¹⁰ (Baroni, 2007) des ressources pour penser la mise en intrigue sur un mode ludique, c'est-à-dire une écriture ayant pour préoccupation la coopération du lecteur. Ces recherches se sont développées dans un contexte institutionnel favorable, au moment de la réforme de l'enseignement du français à l'école

8. Voir à ce sujet l'analyse de Jean-Paul Bronckart et les problèmes théoriques que cette diversification a pu poser (Bronckart, 2015).

9. « La praxis fournit le cadre réel, pratique, au sein duquel se déploient simultanément le processus de la connaissance et la finalité de l'activité théorique. » Détrie, Ciblot et Verine, 2001, p. 265.

10. La notion de narratologie postclassique, introduite par David Hermann en 1997, témoigne des bouleversements de la recherche sur le récit au cours des dernières décennies. De nouvelles méthodes d'analyse, des disciplines contributives comme les sciences cognitives sont convoquées, élargissent le spectre de compréhension des formes du récit et ouvrent l'examen du récit à une grande diversité de media. Pour un développement approfondi de la question, voir Sylvie Patron, 2018.

élémentaire de 2002, qui a introduit un enseignement de la littérature et permis une réévaluation des interactions lecture-écriture¹¹.

En revanche, on peut être sensible au fait que l'orientation prise pour l'enseignement secondaire est d'une toute autre nature. À la même période, les programmes de lycée¹² officialisent l'écriture d'invention dont le terme sera aussi généralisé au niveau du collège pour désigner certaines pratiques d'écriture (Le Goff, 2020). Sans revenir sur les nombreux débats et polémiques que cette introduction a suscités, il est intéressant de noter, s'agissant de la question qui nous occupe, que la notion de fiction fut soigneusement évitée par les concepteurs de programmes. Absente du texte des programmes, elle apparaît deux fois dans les documents d'accompagnement¹³, soit dans un souci marqué de ne pas confondre *écriture d'invention* et *écriture de fiction*, l'écriture d'invention portant « sur tous les domaines et toutes les formes, le débat d'idées et le poétique aussi bien que le narratif » (2001 : 91), soit dans le but de rappeler que l'écriture d'invention est d'abord une pratique réflexive, ayant vocation à restituer des savoirs et non pas « un exercice sauvage de l'imagination » « pas davantage créativité sauvage » (*ibid.* : 91) ou « affaire d'épanchement intime » (*ibid.* : 93). Dans une tradition rhétorique d'amplification, d'imitation, de transformation ou de transposition de patrons rédactionnels empruntés à des genres littéraires, la question de la fiction ne se pose pas.

Cet état des lieux de la didactique de l'écriture tracé à (trop) grands traits mériterait sans nul doute d'être nuancé mais dans le cadre limité de cet article, j'ai surtout voulu pointer le paradoxe suivant : l'enseignement-apprentissage de l'écriture de fiction n'existe pas mais les élèves produisent régulièrement des fictions. D'une façon générale, les approches psycholinguistiques, narratologiques et rhétoriques ont dominé et dominent encore le champ de la formation à l'écriture des textes fictionnels. Le constater n'est pas dénier leur indéniable contribution pour une meilleure compréhension des processus cognitifs et linguistiques mobilisés par l'écriture fictionnelle, ainsi que leur opérativité didactique que les travaux de recherches ont régulièrement démontrée (Boré, 2010 ; Le Goff, 2005).

De même, on peut comprendre qu'une commodité des usages ait finalement entretenu une confusion entre fiction et narration, histoire et récit, jusqu'à réunir tous ces termes dans un rapport d'équivalence. Certes, on peut suivre Marie-Laure Ryan (2008) quand elle fait observer que la fiction est le

11. Voir la revue *Repères* 2008 et 2009.

12. *BO* hors-série n° 6, du 31 août 2000.

13. *Accompagnement des programmes de Français, classes de seconde et première*, CNDP, septembre 2001.

plus souvent traitée dans le cadre d'une narration. Mais aborder le récit de fiction amputé de sa qualité fictionnelle nous prive d'un certain nombre de leviers pour ouvrir un apprentissage de l'écriture de fiction à des considérations qui excèdent justement la seule question de la narrativité.

Cette réévaluation nous invite à chercher des équilibres dans la manière de concevoir le sens, les modalités pratiques de la fiction, en d'autres termes de s'émanciper d'une conception réductrice qui assimile la fiction à une mise en récit d'actions vraisemblables et de réfléchir aux conditions d'émergence d'un « monde fictionnel » ainsi qu'aux conditions de réception d'un récit de fiction en tant qu'artéfact fictionnel, producteur d'effets esthétiques, c'est-à-dire capables de produire le vraisemblable et de susciter chez le lecteur des attitudes d'empathie (Larrivé et Louichon, 2020) et un régime de lecture passionnelle (Baroni, 2020).

II. FAIT ET FICTION : UNE QUESTION DE FRONTIÈRE ?

Menaces sur la frontière

La définition de la fiction comme l'examen des conditions en vue d'établir une distinction entre fiction et non-fiction fait l'objet depuis de nombreuses années d'intenses controverses parmi les théoriciens. Dans le cadre de cet article, il serait impossible de rendre compte avec précision de la diversité des approches, tant ces dernières sont sous-tendues par des postulats épistémologiques subtils et complexes.

La fiction a pu souffrir de son assimilation à l'idée de mensonge, d'une contrevérité, peu conforme à la promotion de la rationalité et d'une éthique de vérité, notamment au sein de l'école comme le rappelle Martine Jey (2006). D'autres confusions épistémiques entretiennent un relativisme généralisé, entraînant une dissolution des frontières entre fait et fiction. C'est le sens de l'analyse par Françoise Lavocat de la déclaration lacanienne « le réel, c'est l'impossible », formule qui selon l'auteure a exercé une influence notable dans la pensée contemporaine, assurant à la fiction un règne sans partage, étant donné que

le domaine de la réalité s'est rétracté dans un lieu inatteignable. L'empire de la fiction, désormais sans bornes ni limites, effaçant la distinction entre le sujet et le monde, l'un et l'autre tissés de la même étoffe des songes, est entièrement régi par l'erreur et le faux-semblant qui participent de la nature du langage, de la perception et de la psyché. (Lavocat, 2016 :118).

Dans une perspective narratologique, Raphael Baroni, dans *L'Œuvre du temps* (Baroni, 2009), développe aussi une critique du panfictionnalisme consistant à ne plus établir de distinction entre fait et fiction et à vider de son

sens la notion de fiction par le seul fait qu'elle finit par tout englober. Le fait de souscrire à l'idée que toute production verbale exerce une médiation avec la réalité et constitue une réécriture, une fabrication, « les récits de presse, ou de l'audiovisuel, les récits historiques, les récits biographiques, tous les récits factuels seraient en fin de compte assimilés à de la fiction. » (Baroni et Leiduan, 2012 : 59)¹⁴, ce qui apparaît dommageable pour ces auteurs.

Dans la recherche des critères de fictionnalité, objets d'intenses débats entre les narratologues (Genette, Hamburger, Cohn, Patron entre autres) et les représentants de la philosophie analytique (Searle) ou de la réception esthétique (Schaeffer), F. Lavocat estime que le fait de retenir des critères externes pour définir la fiction a aussi joué un rôle dans l'affaiblissement des frontières. Elle souligne que la notion d'intentionnalité de Searle par exemple prive le récit fictionnel de ses propriétés internes, la distinguant du récit factuel dès l'instant où, en référence à une pragmatique générale, on estime que

le critère d'identification qui permet de reconnaître si un texte est ou non une œuvre de fiction doit nécessairement résider dans une intention illocutoire de l'auteur. Il n'y a pas de propriété textuelle, syntaxique ou sémantique qui permette d'identifier un texte comme une œuvre de fiction (Searle, 1982 : 109).

Ce qui peut relever d'une attitude mentale peut aussi être le fait du récepteur selon qu'il prête une qualité de vérité au récit ou selon qu'il fait semblant d'y croire : dans un cas, le récit serait factuel, dans l'autre, fictionnel. Enfin, notons que la critique, notamment par G. Genette (1991), des indices internes de fictionnalité dans le champ de la narratologie, défendus par K. Hamburger (1986), est aussi interprétée comme un argument en faveur d'un affaiblissement des frontières (Lavocat, 2016 : 35-41).

Plaidoyer pour la frontière

Dans un territoire épistémologique aussi caractérisé par un inflexionnement des positions des uns et des autres tout au long des polémiques et un exercice subtil des positionnements théoriques, on identifie cependant des discours convergents, reconnaissant une démarcation entre fiction et non fiction, même si cette démarcation n'est pas aussi radicale que celle avancée par la narratologue Dorrit Cohn pour qui la fiction est

14. Voir aussi l'argumentation de Jean-Marie Schaeffer concernant la tentation d'une assimilation de la fiction artistique aux expériences de pensée (2005 : 23-31).

assimilée à un récit en prose non référentiel, excluant de ce fait bien d'autres artefacts culturels et littéraires¹⁵ (Cohn, 2001).

La revendication de la frontière prend appui de façon récurrente sur les notions d'imagination et de référence, présentées comme des marqueurs de différenciation. C'est ainsi que Nathalie Heinich retient

qu'il n'y a de « fiction », à proprement parler, qu'à l'intersection entre le « récit », renvoyant à la dimension narrative, et le « non référentiel », renvoyant à la dimension imaginaire. Voilà qui exclut de la fiction aussi bien les récits non imaginaires (documents, témoignages) que les productions imaginaires sans narration (concepts, images fantasmées ou rêvées) » (2005 : 68).

Dans son analyse de la fiction et du réel, Christine Montalbetti adopte aussi une lecture dualiste dite « de méthode » pour examiner dans la littérature narrative le champ de « la littérature référentielle, ou factuelle, qui se propose de rendre compte d'une expérience réelle, et se décline en les genres de l'autobiographie, des Mémoires, du journal intime, du récit de voyage, de la correspondance... et celui de la littérature fictionnelle. » (2001 : 44). Elle insiste toutefois sur le caractère non figé de la partition et fait valoir que ce sont justement les transactions, les points d'intersection qui retiennent son attention. Sa position rejoint celle de Françoise Lavocat dont la définition de la fiction repose aussi sur ces mêmes principes tout en ouvrant la catégorie fictionnelle à d'autres supports que la seule production verbale :

la fiction est un artefact culturel produit par l'imagination et non soumis aux conditions de vériconditionnalité fondées sur la référence au monde empirique (2016 : 33).

Enfin, dans une perspective anthropologique, Jean-Marie Schaeffer estime nécessaire la différenciation entre récits factuels et récits de fiction, ce que

dans la pratique quotidienne nous faisons tous [...]. La raison en est simple : en règle générale il importe de savoir ce qu'il en est des états du monde dans lesquels nous nous trouvons pris. Il est donc notamment important que les récits qui se donnent pour référentiels le soient effectivement, de même qu'il est important que nous sachions distinguer ces récits-là des récits de fiction. (2005 : 30).

15. Voir l'entretien éclairant d'Alexandre Prstojevic avec Dorrit Cohn, au sujet de l'approche générique de la fiction, sur Vox-poetica (<http://www.vox-poetica.org/entretiens/intCohn.html>).

Hétérogénéité de la fiction

L'affirmation de la frontière ne conduit pas nécessairement à l'affirmation d'une essence de la fiction, autonome et suffisante. Et c'est sans doute l'un des points épineux qui empêche la production d'une définition stable de la fiction. La théorie littéraire recense à l'envi ces constituants de la fiction qui sont faits d'emprunts, qui s'adosent à une référence au monde sensible, à commencer par le nom, l'identité du personnage fictionnel, les actions, les motivations des personnages, la représentation du temps et de l'espace. C'est ainsi que dans la continuité de Thomas Pavel (1988), Lavocat reconnaît le caractère hybride de la fiction et se dit favorable à « une appréhension de la fiction à travers ses différentes modalités d'hybridation avec le factuel, qui font, la plupart du temps, ressortir les contours de la fictionnalité et de la factualité plutôt qu'elles ne les effacent » (2016 : 522). Et elle précise, dans son article « L'œuvre littéraire est-elle un monde possible ? » (2009) :

Le texte littéraire fictionnel peut en effet à la fois créer son propre univers de référence (dans lequel le Forez, par exemple, est la patrie des bergers, et Céladon le plus parfait berger de la contrée), référer à des univers préexistants, textuels ou non (pour *L'Astrée*, la mythologie classique, l'historiographie de la Renaissance, les œuvres de Pétrarque...), et référer au monde actuel de l'auteur, sous la forme allégorique, ou au moyen de clefs.

Franchissements de la frontière

Dans l'ouvrage *Univers de la fiction*, Thomas Pavel critique une approche de la fiction comme un espace clos, étranger à la référence, à la réalité, une critique qui s'accompagne d'une prise de distance vis-à-vis du formalisme et des théories structuralistes tentés par une lecture des textes littéraires dans leurs dimensions linguistiques, faisant peu de cas de la dimension sémantique des œuvres de fiction, « à savoir la référence, la représentation, le sens des œuvres, l'expressivité » (1988 : 14). À ses yeux, l'établissement d'une frontière infranchissable entre réalité et fiction n'est pas tenable pour des raisons ontologiques et pragmatiques. En affirmant que « les textes de fiction utilisent les mêmes mécanismes référentiels et modaux que les emplois non fictionnels du langage » (1988 : 173), il plaide pour une reconnaissance de « la flexibilité des mondes fictionnels » (*ibid.* : 173), leur disposition à inventer des combinaisons infinies de leurs constituants.

Favorable à une approche différentialiste tempérée, qui stipule l'existence d'une frontière entre la réalité et la fiction, Françoise Lavocat montre non seulement que cette frontière est de nature historique, variable selon les époques de création et de réception, mais aussi que son existence

est un ressort possible du plaisir du lecteur à goûter les formes d'indécision de la frontière, ce qui est en soi un puissant facteur de plaisir esthétique pris à la lecture, les modalités de franchissement de la frontière formant un large éventail des possibles pour l'auteur comme pour le lecteur.

Passer d'un monde à l'autre. Bascule, plongée, glissade dans le terrier, traversée du miroir, de l'écran, du tableau. Les fictions nous invitent à simuler, encore et encore, ce mouvement imaginaire qui est la clef cognitive de leur accès. C'est bien le passage d'une frontière, ou d'un seuil, qui représente le mieux la façon dont nous aimons les fictions, comme autant d'habitats désirables. (Lavocat, 2016 : 373)

III. LA FRONTIÈRE : UNE CLÉ DIDACTIQUE ?

Considérer avec une égale attention les deux termes qui composent le « récit de fiction » nous invite à réévaluer les possibilités d'un apprentissage de l'écriture de fiction. Écriture de fiction et non écriture de la fiction car il s'agit de s'attacher à identifier des opérateurs de fictionnalité dans une pratique d'écriture et à équiper le scripteur de « gestes » de fiction¹⁶. L'écriture de fiction renverrait plutôt à un comportement de scripteur vis-à-vis de la conception d'un monde possible alternatif, quel que soit le degré de relation mimétique qu'il entretient avec le monde réel, quel que soit son degré de consistance autonome, quelle que soit l'intensité des liens qui le relie à d'autres mondes de fiction.

Dans une perspective didactique, la notion de frontière peut jouer un rôle ; autour d'elle peuvent s'articuler des gestes de fiction, fondateurs d'un impossible crédible qui rappelle toujours le statut ontologique singulier du monde de fiction par rapport au monde réel et qui peut servir de tremplin à une réflexion éthique sur la différenciation entre des énoncés fictifs dénués d'une intention de tromper et les fake news qui peuplent les réseaux sociaux.

Je retiendrai trois gestes de fiction dont les relations sont bien sûr étroites et qui ne sont pas déconnectés d'une logique narrative, installant la fiction dans une temporalité et une chaîne d'actions. Celui de la fictionnalisation, de la simulation et de la captation, qui pourraient se

16. J'adopte le terme de « geste » pour signifier que l'écriture de fiction excède le recours à des procédures de mise en texte. Elle ne se résout pas dans la maîtrise d'une techné. Je rejoins ici Sylvie Plane quand elle avance que « l'écriture de fiction serait un mode d'écriture supposant un état mental particulier, une manière de considérer ce dont on parle, de le mettre à distance » (2009 : 18). Elle appelle une disposition sensible et pragmatique qui fait la singularité de chacun des sujets-scripteurs. Le geste renvoie par là à un processus de subjectivation dans et par l'écriture.

concevoir comme une transposition didactique d'une exploration de la fiction dans une triple approche, sémantique, ontologique et pragmatique.

Gestes de fictionnalisation

Parce que « les fictions ne sont pas des mondes autonomes, sauf à effacer les deux instances fabricatrices de la production et de la réception » (Lavocat, 2016 : 532), il me semble important de considérer les germes de la fiction, la matière à fictionnaliser, ce qui concrètement place la frontière entre réalité/fiction au cœur d'une problématique de la réécriture et de la variation (Le Goff et Larrivé, 2018) et dissocie la fiction de l'idée d'un pur produit de l'imaginaire. Non seulement, cela répond (au moins partiellement) au défaut d'idée avancé par le scripteur débutant, un obstacle auquel sont confrontés régulièrement les professeurs, mais cela présente aussi l'avantage d'intégrer le monde du sujet-scripteur dans un processus de fictionnalisation, de faire du vécu sensible l'amorce d'une écriture fictionnelle.

Voici un court texte, commenté dans une toute autre perspective par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2006, p. 102) et que je lui emprunte en guise d'illustration. À la consigne suivante « Décrivez ce que vous voyez par la fenêtre de votre chambre. Consignes : exploitez le cours de langue et le travail sur la description. », Jérémy, élève de 5^e, écrit ceci :

Par la fenete je voi la compagne avec le chataudau et des arbes devant. A cote ya le toi du guarage du voisin qu'et rouge et l'anclo a poule. Sur l'aute cote ses le vilage mes je le voi pas bien. Juste en desous y a le guason du jardin avec des fleur. Ces bien que ma chambe soye du cote du jardin et pas de la ru.

Laissons de côté une logique de réparation du texte qui porterait sur les corrections orthographiques, morphosyntaxiques, et une demande d'enrichissement référentiel du texte, conception traditionnelle de la révision du texte, guidée par la nécessité de conjointre le texte et les règles d'une normativité langagière. Accueillons cette proposition comme une authentique proposition d'un matériau idéal à mettre en travail et substituons à une démarche de révision textuelle un questionnement de nature à problématiser ce germe initial et ouvrir la voie à une fictionnalisation. Si on introduit une consigne du type « Imagine que tu regardes de ta fenêtre alors qu'il y a un très beau clair de lune ; les choses que tu vois prennent une allure fantastique, peut-être inquiétante. », alors le geste de fictionnalisation invite le scripteur (et de façon plus intéressante la communauté de scripteurs à laquelle la consigne s'adresse) à penser l'entrée dans la fiction en termes de reconfiguration de la référence du monde sensible qui constitue son quotidien. L'entreprise fictionnelle ne procède pas d'une étrangeté radicale

ou d'un exotisme spatiotemporel, mais d'une manière de travestir le réel, d'opérer une série de réaménagements sémantiques. Quelles sont les modalités de franchissement de la frontière et à quelles conditions une réécriture peut-elle être admise comme relevant de la fiction ? Une pratique d'écriture de fiction appelle nécessairement une mise en débat des processus de fictionnalisation et confie à la réécriture une fonction réflexive, doublée d'un investissement stratégique.

Gestes de simulation

L'un des enjeux les plus excitants et peut-être le plus délicat de la fiction consiste à surmonter un paradoxe : attribuer une existence à des êtres non existants. Dans son commentaire d'une enquête réalisée auprès de professeurs du 1^{er} degré, Tauveron (2009 : 138) note que

l'attention des maîtres se porte avant tout sur l'action et néglige le cadre fictionnel où elle se déroule [...] Plus encore, tout ce qui, dans la production enfantine, se présente en marge de l'intrigue principale (mais joue le rôle de « connotateurs de mimésis ») est pointé négativement ».

Et elle complète en précisant que « les maîtres-formateurs, membres de l'équipe, ont avoué n'avoir eux-mêmes jamais pensé la construction des mondes comme un problème didactique possible ».

Or, en défendant l'idée de la fiction comme « une alternative crédible du monde réel » (1988), Pavel insiste sur l'idée que la recevabilité du monde fictionnel est conditionné à son capital de vraisemblance et que la possibilité de ce monde relatif est soumise à la croyance du lecteur¹⁷. Le crédit que le lecteur accorde au monde possible de la fiction rapproche le monde de la fiction du monde logique, monde actuel du lecteur. La dimension mimétique dans cette approche de la fiction a son importance. Selon Lavocat,

17. Dans le débat très nourri sur la fiction, Lavocat (2016 : 13), tout en reconnaissant sa dette à l'égard de Pavel et d'autres théoriciens du courant analytique anglo-saxon (Lewis, Ryan, Dolezel), fait évoluer la notion de monde possible appliquée à la littérature, en faisant valoir que le critère de la vraisemblance a l'inconvénient d'exclure « des mondes possibles impossibles », comme ceux relevant de la féerie ou de la SF et qui pourtant bénéficient d'une même attitude d'empathie et de créance de la part du lecteur. Elle estime ainsi que « lorsqu'on s'intéresse aux processus cognitifs qui permettent au lecteur de "s'immerger" dans un univers fictionnel, de construire une image de monde, d'éprouver de l'empathie pour un personnage, on s'aperçoit que les œuvres homologues au monde actuel ne jouissent d'aucun privilège par rapport aux univers féériques ou délibérément irréalistes. Par conséquent, [elle] doute fort que le critère de la crédibilité détermine prioritairement l'efficacité de la fiction » (Lavocat et Baroni, 2013).

une telle conception valorise la vraisemblance, conçue à la fois comme une « amorce mimétique » et comme critère de validité du modèle d'univers construit par la fiction, sur la base, *in fine*, d'une analogie avec le monde réel, dont la saisie provoque le plaisir du lecteur (Lavocat, 2010).

Toute la question réside dans la production de ces amorces mimétiques, à laquelle la succession des actions ne peut pas répondre seule.

Un sujet proposé dans Éduscol pour travailler sur le thème *Héros/héroïnes et héroïsmes* en classe de cinquième¹⁸ montre bien la difficulté à intégrer cette opération de simulation et la préférence pour une procédure de transposition d'un fait réel, transposition qui se situe exclusivement au niveau du registre :

Raconter à partir d'une photographie ou d'une image un combat/un affrontement s'étant réalisé à notre époque, en le transposant dans le registre épique (par exemple, la photographie de la sculpture du coup de tête de Zidane sur le joueur italien Marco Materazzi, en finale de la Coupe du monde 2006, réalisée par l'artiste Adel Abdessemed, installée devant le Centre Pompidou à Paris, et au musée d'art moderne et contemporain du Qatar).

La proposition d'une mise en récit d'une image se concentre sur les marques sémantiques d'une action héroïque, la présence des formes hyperboliques de l'épique devenant un critère central de la narration. Or, la consigne échoue à produire un monde de fiction quelque peu consistant en n'envisageant pas, par exemple, le monde de la fiction en termes de modalités « concernant le possible (aléthique), la valeur (axiologique), le savoir (épistémique) et l'obligation (déontique). » (Lavocat et Baroni, 2013)¹⁹. L'activité imaginative ne se concentre pas uniquement sur l'élaboration et la mise en cohérence des actions ou sur la description physique du héros. Elle peut être avantagement mobilisée pour favoriser l'intégration des considérations motivationnelles de l'action (ce qu'ignore complètement le sujet posé), ou de considérations sur ce que peut ou ne peut pas faire le héros, doit ou ne doit pas faire le combattant pour être victorieux

18. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir_sur_le_monde/01/6/5_RA_C4_Francais_Agir_sur_le_monde_5e_Fabrique_du_heros_583016.pdf

19. D'un point de vue de l'écriture de fiction, cela peut se traduire par un ensemble de propositions concernant aussi bien le mobile de l'action que les valeurs qui la soutiennent. « Au nom de quoi agit le héros ? » est une interrogation à laquelle pourrait répondre la fiction. « À quelle(s) obligation(s) (interne ou externe) répond le héros ? » et « De quels savoirs et compétences doit être doté ce même héros pour accomplir son action ? ». L'exercice de l'imagination interne construit aussi le vraisemblable de l'action et soutient éventuellement la disponibilité empathique du lecteur.

ou respecter les codes du combat. À côté de « l’“imagination perceptuelle” [qui] correspond essentiellement aux différents aspects de la représentation du monde que nous procurent les sens », une réflexion sur les enjeux modaux provoqués par la fiction ouvre la voie au développement d’une « imagination interne » (Tétreault, 2010) qui non seulement densifie la fiction, mais constitue à mon sens de puissantes amorces mimétiques, qui font exister le personnage et sans lesquelles il risque de demeurer au niveau d’un simple agent de l’action fictionnelle. Le « faire comme si » de la fiction s’adosse à des constituants de la fiction qui dépassent la mise en récit. Une condition de recevabilité du récit de fiction repose entre autres sur une compréhension de l’action qui suppose de doter les personnages de motivations, de comportements, d’émotions qui deviennent des vecteurs d’immersion fictionnelle et d’acceptation du monde alternatif. Comme le fait remarquer André Petitat :

L’action fictionnelle qui n’a pas de logique, pas de sens, l’action folle ou gratuite, celle des extraterrestres les plus étranges, ne peut pas ne pas prendre comme horizon de référence les diverses virtualités constitutives de la compréhension et de la complexité de l’action. Cet horizon est en fait commun à l’ensemble de nos mondes. (Petitat, 2006 : 98).

Une formation à l’écriture de fiction suppose donc des dispositifs, des consignes et modalités d’accompagnement didactique qui ne soient pas centrés uniquement sur la structure narrative et qui intègrent l’édification du monde de fiction en termes de cohérence imaginative et de propositions imaginaires, perceptuelles et internes.

Gestes de captation

Dans son ouvrage *La Tension narrative* (2007), plus récemment dans *Les Rouages de l’intrigue* (2017) et dans plusieurs de ses articles, Raphaël Baroni, en tant que narratologue, s’attache à décrire le fonctionnement du récit du point de vue des effets esthétiques qu’il engendre. Son hypothèse est qu’une dimension importante de l’activité du lecteur est provoquée par

la réticence textuelle manifestée dans la « mise en intrigue » des événements, et cette réticence vise à exciter la curiosité de l’interprète ou à produire du suspense, à l’intriguer, à l’impliquer d’une manière ou d’une autre dans l’histoire, c’est-à-dire à accentuer la dimension

« passionnante » du texte en entretenant une incertitude provisoire (2010)²⁰.

La dimension passionnelle de l'écriture de fiction intègre l'horizon de la réception, configure des modalités affectives de lecture ; elle ne se préoccupe pas de la structure immanente du récit en tant que production verbale autonome mais s'intéresse plutôt à une définition relationnelle du récit et aux impacts esthétiques de la mise en récit, du point de vue de l'agencement temporel des événements, du traitement de la durée ou des agencements énonciatifs qui interviennent dans l'élaboration de la tension narrative. En précisant qu'une intrigue n'est « ni un discours qui relate une histoire ni une simple séquence d'actions [...] [mais] plutôt l'articulation de ces deux éléments : une séquence d'actions et un discours qui relate une histoire, qui possède sa propre organisation séquentielle. » (Baroni et Leiduan, 2012 : 42), Baroni nous invite à considérer aussi l'écriture de fiction comme le déploiement d'une stratégie narrative. Cette réévaluation de l'intrigue est essentielle dans une réflexion sur la possibilité d'une didactique de l'écriture de fiction car elle place les enjeux de formation au niveau d'un traitement discursif de l'histoire racontée et reconnaît au sujet-scripteur une autorité sur les choix qui président à la mise en intrigue de la fable : sur quels éléments fictionnels exercer une rétention d'informations, comment disposer les événements de la fable sans nécessairement reproduire l'enchaînement temporel chronologique des actions, à quel moment intervenir en tant qu'auteur-narrateur pour interpeler le lecteur ou commenter l'action du personnage ? C'est à un projet de séduction du lecteur que se prête le sujet-scripteur qui est alors auteur de sa fiction, capable de déterminer des options pragmatiques pour intriguer son lecteur (Tauveron, 2007). Catherine Tauveron a rendu compte d'expérimentations auprès d'élèves du premier degré qui privilégient l'acquisition de « savoir-faire pragmatiques [...] favorables à l'adoption d'une posture d'auteur et à la conception maîtrisée de récits ouverts au dialogue avec le lecteur » (Tauveron, 2004). C'est dans cette même revue *Recherches* que j'ai présenté une démarche d'écriture avec une classe de seconde, visant à insérer un portrait balzacien dans le corps du roman *Le Père Goriot*, sur le mode de l'énigmatisme, avec comme principe directeur d'écriture le développement des lieux d'indétermination dans la description, provoquant la curiosité du lecteur (Le Goff, 2003).

20. L'approche narratologique postclassique développée par Baroni trouve des fondements théoriques dans des travaux antérieurs comme chez M. Sternberg (1992), article dans lequel le trio suspense/curiosité/surprise est décrit comme les fonctions principales de la narration.

Autant de dispositifs d'écriture qui se sont reconnus dans cette manière de présenter le « nouage » de l'histoire :

c'est mettre le lecteur dans un état de déficit d'information par rapport à la situation qui lui est racontée, soit parce que cette situation lui est racontée de manière chronologique, mais demeure difficilement prévisible parce qu'il s'agit par exemple d'une situation de conflit, soit parce que la situation est difficile à comprendre du fait qu'elle est présentée de manière non transparente, par exemple, il manque un élément de l'action important pour qu'on comprenne son articulation générale. (Baroni et Leiduan, 2012 : 43).

Opacité intentionnelle, métalepse de l'auteur-narrateur, désordre temporel, réduction du point de vue constituent autant de marqueurs pragmatiques qui ne sont pas enfermés, isolément, dans une boîte à outils narratologique, mais peuvent être coordonnés autour d'un projet commun auquel est associée la figure du lecteur. Une poétique du récit de fiction ne se prive pas d'une rhétorique, distincte de celle de l'art oratoire, supposée convaincre ou persuader. Dans son cas, il s'agit plutôt de provoquer une activité cognitive chez le lecteur, encourageant l'immersion fictionnelle aussi bien que le phénomène d'empathie ou la croyance dans l'action fictive (Schaeffer, 1999), et faisant du lecteur un interprète.

CONCLUSION (PROVISOIRE)

Les recherches en didactique de la littérature ont depuis longtemps développé une critique de la clôture du texte, en mettant en avant la relation essentielle qui unit un texte à son lecteur. L'espace de l'interprétation s'est ouvert aux réceptions subjectives, s'est déployé au sein d'une communauté de lecteurs-interprètes. Une didactique de l'écriture de fiction se conçoit aussi sur un mode de la relation et des échanges : transactions entre fait et fiction, collaborations entre sujets-scripteurs qui s'appuient sur la reconnaissance d'une communauté d'auteurs, intéressés à imaginer un artefact fictionnel comme un ensemble de résolution de problèmes, interactions entre une proposition fictionnelle et son lecteur, instance idéale ou empirique.

On observera alors qu'un apprentissage de l'écriture de fiction excède la reproduction de majordomes rédactionnels empruntés aux genres littéraires. L'écriture d'un récit fantastique ou d'un récit de métamorphose ne se pose pas en des termes stricts d'imitation de procédés génériques dans lesquels une certaine conception de l'écriture d'invention s'est épuisée. Les jeux de fictionnalisation, de simulation, de captation sont transgénériques, débordent les catégories formelles et peuvent dès lors constituer un socle de formation à différents moments de la scolarité. Cette caractéristique de l'écriture de

fiction est aussi une invitation à penser la question de la progression des apprentissages, la manière dont une rhétorique fictionnelle peut être mise en place graduellement, dans une relation étroite avec la lecture des textes littéraires, indispensables générateurs d'invention. Le divers, l'hybridité, l'incomplétude qui fondent la singularité du récit de fiction nous détournent d'un réductionnisme scriptural qui assimilerait l'écriture de fiction à l'application d'une grammaire narrative élémentaire. La force de la frontière entre réalité et fiction, d'un point de vue didactique, est de nous donner des outils pour aborder l'écriture de fiction sur un plan sémantique, ontologique et pragmatique, autant de perspectives de formation ouvertes à l'introduction de gestes d'écriture plus vivants, plus ludiques, c'est-à-dire plus créatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARONI, R. (2007). *La Tension narrative*, Paris : Seuil.
- BARONI, R. (2008). « Approches passionnelles et dialogiques de la narrativité », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 14. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/579>
- BARONI, R. (2009). *L'Œuvre du temps*, Paris : Seuil.
- BARONI, R. (2010). « Le temps de l'intrigue », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 18 | 2010, mis en ligne le 06 juillet 2010, consulté le 15 janvier 2014. URL : <http://narratologie.revues.org/6085> ; DOI : 10.4000/narratologie.6085
- BARONI, R. et LEIDUAN, A. (2012). « La narratologie à l'épreuve du panfictionnalisme », *Modèles linguistiques* [En ligne], 65 | 2012. URL : <http://journals.openedition.org/ml/244> ; DOI : 10.4000/ml.244
- BARONI, R. (2013). « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83, URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/649>
- BARONI, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine.
- BARONI, R. (2020). « Tension narrative », in N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Champion, p. 266-269.
- BRONCKART, J.-P. (2015). « Objets et dispositifs d'une didactique de l'écriture », in C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français - Les travaux Pratiques d'André Petitjean*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 163-171.
- BUCHETON, D. (Éd.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP de Versailles.

- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2006). « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », *Repères*, n° 34, p. 85-109.
- CHERVEL, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris : INRP- ECONOMICA.
- COHN, D. (2001). *Le Propre de la fiction*, Paris : Le Seuil.
- DÉTRIE, C., SIBLOT, P. et VERINE, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris : Honoré Champion.
- DUFAYS, J.-L. et PLANE S. (dir.), (2010). *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur : PUN.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- FAYOL, M. (Éd.) (1996). *La production du langage écrit*. Paris : PUF.
- FRADET, M.-F. (2010). « Écriture de fiction, interactions et apprentissage », In Congrès Mondial de Linguistique Française, https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000214.pdf
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, p. 23-49.
- GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*, Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1997). *L'Œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris : Seuil.
- HALTÉ, J.-F. (1989). « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », In M. CHAROLLES, J.-F. HALTÉ & C. MASSERON (Éds.), *Pour une didactique de l'écriture*, p. 9-47. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université.
- HAMBURGER, K. (1986 [1957]), *Logique des genres littéraires*, trad. P. Cadot, Paris, Le Seuil.
- HEINICH N. (2005), « Les limites de la fiction », *L'Homme*, n° 175-176, p. 57-76.
- JEY, M. (2006), « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères*, n° 33, p. 21-35.
- LARRIVÉ, V. et LOUICHON, B. (2020). « Empathie », in N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Champion, p. 242-245.
- LAVOCAT, F. (2010). « Mimesis, fiction, paradoxes », *Methodos* [En ligne], 10 | 2010, mis en ligne le 27 avril 2010, consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/methodos/2428>
- LAVOCAT, F. et BARONI, R. (2013). « Les fictions du possible. Entretien avec Françoise Lavocat au sujet de son ouvrage *La Théorie littéraire des*

- mondes possibles* », Paris, CNRS Editions, 2010., <http://www.vox-poetica.org/entretiens/intLavocat2013.html>
- LAVOCAT, F. (2009). « L'œuvre littéraire est-elle un monde possible ? », *Atelier Fabula possible ?* https://www.fabula.org/atelier.php?L%27œuvre_litt%26acute%3Braire_est%2Delle_un_monde_possible%3F
- LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*, Paris : Seuil, col. Poétique.
- LE GOFF, F. (2003). « Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde : questions posées à une didactique de l'écriture d'invention », *Recherches* n° 39, p. 21-36, http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/21_Le-Goff_R39.pdf
- LE GOFF, F. (2005). « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable. », *Pratiques*, n° 127-128, p. 183-208.
- LE GOFF, F. (2020). « Écriture d'invention », in N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Champion, p. 296-298.
- MASSERON C. (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », *Pratiques* [En ligne], n° 137-138, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1153> ; DOI : 10.4000/pratiques.1153
- MONTALBETTI, C. (2001). « Fiction, réel, référence », *Littérature*, n° 123, p. 44-55.
- ORIOLE-BOYER, C. (1982). « Pour un apprentissage de l'écriture de fiction à l'école », in J.-F. Halté et A. Petitjean, *Pour un nouvel enseignement du français*, Bruxelles, Paris : De Boeck-Duculot.
- PATRON, S. (dir.), (2018). *Introduction à la narratologie postclassique : les nouvelles directions de la recherche sur le récit*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- PAVEL, T. (1988). *Univers de la fiction*, Paris : Le Seuil.
- PETITAT, A. (2006). « Fiction, pluralité des mondes et interprétation ». *A contrario*, vol. 4(2), 85-107. do :10.3917/aco.042.0085.
- PETITJEAN, A. (1995). « Variations historiques : l'exemple de la "rédaction" », in J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (Éds.), *Didactique du français, état d'une discipline*, p. 175-195. Paris : Nathan.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », in A. PETITJEAN & J.-M. PRIVAT (éds.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz, université de Metz, p. 83-116.
- PLANE, S. (2006). « L'écriture de fiction existe-t-elle ? », *Repères*, n° 33, p. 7-19.
- REPÈRES (2008), n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*.

- REPÈRES (2009), n° 40, *Écrire avec, sur, de la littérature*
- REUTER, Y. (1985). « Production/réception des textes fictionnels en situation scolaire. Contribution à une étude des dysfonctionnements en matière d'écrits d'élèves », 6^e colloque d'Albi, *Écriture Traduction*, (repris dans *Le français dans tous ses états*, n° 4, avril 1986), p. 93-104.
- REUTER, Y. (1989). « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n° 61, p. 68-90.
- REUTER, Y. (1996/1999). « De la rédaction à une didactique de l'écriture », in C. BARRÉ-DE MINAC (Éd.), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, p. 51-69. Bruxelles : De Boeck.
- RYAN, M.-L. (2008). « Fiction », In *The International Encyclopedia of Communication* (ed. Wolfgang Donsbach), Volume 4. Wiley-Blackwell (Oxford, UK and Malden, MA), 2008, p. 1808-1812.
- SCHAEFFER J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- SCHAEFFER J.-M. (2005), « Quelles vérités pour quelles fictions ? », *L'Homme*.
En ligne], 175-176, [http:// journals.openedition.org/lhomme/29493](http://journals.openedition.org/lhomme/29493) ;
DOI : 10.4000/lhomme.29493
- SEARLE, J. (1982) *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*, Paris : Minuit.
- STERNBERG, M. (1992), « Telling in time (II) : Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, n° 13, p. 463-541.
- TAUVERON, C. (2002). « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26-27, p. 203-215.
- TAUVERON, C. (2004). « De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école ? », Colloque AIRDF, Université de Laval, http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf
- TAUVERON, C. et SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TAUVERON, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le français aujourd'hui*, 157(2), p. 75-82.
do :10.3917/lfa.157.0075.
- TAUVERON, C. (2009). « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou », in J.-L. DUFAYS et S. PLANE, (dir.), (2010), *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur : PUN.
- TETREULT, Y. (2010). Faussetés imaginaires. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 5 (1), 66-82. <https://doi.org/10.7202/1044416ar>