

**DES ÉLÈVES AUX PRISES AVEC LES NOTIONS DE  
FICTION ET DE RÉALITÉ**  
**Une situation de lecture-écriture en classe de 2<sup>nde</sup>**

Isabelle Delcambre  
Université de Lille, Théodile-CIREL (ÉA 4354)

*Ce texte reprend un article ancien, publié en 1998, dans Recherches n° 28-29, intitulé « “Tu mens, toi ?” Des élèves de 2<sup>nde</sup> aux prises avec les notions de fiction et de réalité ». La rédaction a souhaité en republier de larges extraits vu les résonances que l'on peut y trouver avec la problématique du présent numéro.*

Les deux mondes, celui de la fiction et celui de la réalité, sont parfois tellement intriqués l'un dans l'autre qu'on ne peut pas décider où l'on se situe, à moins de mener intentionnellement une enquête de clarification.

Il y a donc des textes, des situations discursives qui sont clairement du côté de la fiction ou du côté de la réalité et d'autres qui mêlent les deux, qui brouillent les frontières (voir l'écriture réaliste et le fameux « effet de réel » barthésien). On sait que pour les élèves, la perception de ces mondes différents ne va pas de soi et qu'il est nécessaire de les aider à clarifier ces univers et à repérer leurs frontières. Il y va de leur compréhension du monde, de leur construction identitaire, et aussi, plus modestement, de leur compréhension de certaines règles implicites du monde scolaire.

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

## UNE SITUATION DE LECTURE-ÉCRITURE

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

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

L'autre moitié d'après la seconde :

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

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

Dans les groupes, le travail de lecture prend la forme d'une production, pour chaque texte, d'un court résumé écrit (nommé « paraphrase » par le professeur et les élèves de cette classe), et la préparation du travail d'écriture

consiste en un tri des textes qu'il paraît pertinent de retenir pour effectuer la tâche d'écriture.

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

## Les textes donnés à lire aux élèves

Les textes du corpus sont ici présentés comme pour les élèves, sauf que, pour en faciliter la lecture, on trouvera soulignés par des caractères gras les énoncés ou expressions où apparaissent les termes qui circonscrivent l'espace du problème discursif que posent les consignes d'écriture. Je ne reprends, dans cette republication, que trois des huit textes du corpus, nécessaires pour comprendre les interventions des élèves.

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

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

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

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

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

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

*Télérama*, juin 1993

## Les difficultés de ce corpus de textes

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

Dans le corpus, le terme *fiction* est le plus fréquent<sup>1</sup>. Il apparaît explicitement dans T1 (« œuvre de fiction »), dans T3 (« personnage de fiction »), dans T4 (« fictions inventées de toutes pièces avec toutes les conventions de la fiction »).

Le pôle *vérité/réalité* présente une diversité de traitement un peu plus grande<sup>2</sup>. Le terme *réalité* n'apparaît qu'une fois, dans la référence en bas de T4 (« La réalité dépanne la fiction »), et dans un sens très proche de l'expression « histoire vraie » de T8. Une catégorisation générique est à opérer ici : il faut construire que le documentaire télévisuel (T4) et le fait divers (T8) sont des « histoires vraies » dont on peut penser qu'elles « traduisent » la réalité ou « décalquent soigneusement et pour ainsi dire "objectivement" tous les incidents de la vie » (T8). Ainsi, de par ces superpositions de sens, le réel et le vrai peuvent être rapprochés dans une commune opposition à l'œuvre de fiction (T4) ou à l'imaginaire (T8).

---

1. Plus fréquent que celui de « mensonge » que je n'examine pas dans cette republication.

2. De même, je n'examine pas ici le terme « vérité ».

Opposer la « vraie vie », « la vie réelle » à l'irréalité de la fiction et aux illusions de l'imaginaire est une position courante, un lieu commun qui n'est pas difficile à identifier mais qui risque de faire obstacle à la construction par les élèves de l'idée que la fiction appartient aussi au monde réel (les supports de fiction sont des objets réels, les « idées », bien que non concrètes, ont un poids dans la réalité du monde, l'imaginaire est une dimension « réelle » de la personne, etc.).

Ainsi, dans certains des textes, les oppositions entre les deux pôles<sup>3</sup> ne sont pas fortement tranchées. Par exemple, T8 et T7<sup>4</sup> associent chacun leur terme de référence à son antagoniste comme pour mieux brouiller la construction des notions ; pour T7, le conte, œuvre de fiction, nous transporte « en plein dans la vie », alors que dans T8, les faits divers ne sont pas un décalque objectif des « incidents de la vie ». Il n'y a pas que T5 pour brouiller des oppositions que l'on peut naïvement croire claires (entre fiction et réalité, entre vérité et erreur). C'est ainsi que trois des textes au moins traitent par l'exemple du pouvoir « réel » de la fiction : la punition de S. Rushdie (T1), la difficulté d'endormissement du personnage de S. King (T3), la jubilation des jeunes à la mort électronique de leur professeur (T2) sont des effets bien réels d'œuvres de fiction (même si la portée de ces effets, leur valeur ne sont guère comparables). Ceux qui connaissent les travaux de B. Bettelheim, peuvent ajouter à cette liste le pouvoir symbolique des contes (T7) et interpréter dans ce cadre la fascination pour les faits divers et leur fictionnalisation (T8).

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

L'argumentation de certains des textes est complexe : il ne s'agit pas seulement de polariser (négativement ou positivement) une notion ; le texte met en scène plus ou moins explicitement une contre-argumentation. C'est le cas de T1 : certes, le texte pose qu'il peut y avoir danger de mort à écrire de la fiction, mais il condamne très explicitement (« sinistre anniversaire »)

---

3. Fiction/mensonge, vérité/réalité.

4. Pour garantir la lisibilité de l'analyse, je laisse quelques allusions à des textes du corpus non reproduits ici.

ceux qui considèrent l'écriture de fiction comme un délit (voir le motif de la condamnation présenté sous la forme d'une citation, non pris en charge par le rédacteur). L'argumentation porte sur la valeur à accorder à cette décision politique plus que sur la valeur de la fiction ; ce qui est fortement contesté, c'est la censure, c'est la fatwa. Cela ne signifie pas que la fiction soit investie par le rédacteur de valeurs positives ; même, on pourrait dire que pour renforcer la condamnation qu'il fait de l'ayatollah, il lui faut dévaloriser l'écriture de fiction (en tant qu'acte) : ce n'est qu'un roman, pas un attentat à la sûreté de l'état !

## DE QUELQUES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION

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

### Un personnage fictif dans une histoire réelle vs des personnages réels dans une histoire de fiction

Je propose d'observer d'abord deux groupes dans leur lecture du texte 1.

Le premier groupe comprend très vite de quoi il retourne, grâce aux formulations proposées par Nicolas (TP4) et Vincent (TP9) qui explicitent l'argumentation implicite du texte<sup>5</sup>.

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

1. Jean-Christophe : Salman Rushdie était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny
2. Nicolas : à la suite d'un conte... c'est un mec qui a fait une connerie en écrivant un livre sur la Sainteté Islamique
3. Vincent : les *Versets Sataniques* ouaouh

---

5. Les conventions de transcription sont les suivantes :

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

- Nicolas : et pourtant c'était que de la fiction mais... mais il est condamné à mort... j'sais pas si...

**Quelque temps après, ils écrivent le résumé**

- Jean-Christophe : tu veux mettre quoi toi ?
- Jean-François : ben moi si... le texte parle de Salman Rushdie qui euh qui ayant écrit un livre euh ouais
- Nicolas : mais ça va faire compliqué alors
- Vincent : insultant non insultant sa Sainteté Islamique a été condamné alors que ce n'était que de la fiction
- Jean-François : y a pas écrit que c'était que de la fiction ça laisse sous-entendre que...
- Vincent : eh t'as déjà vu un livre... où que c'est pas de la fiction apparemment ? c'est pas une histoire réelle hein ! les *Versets sataniques* tu connais Satan toi ? tu vas boire le pinard chez lui ?...

Jean-François (TP9) résiste à l'énonciation par Vincent de l'argumentation implicite du texte (« ce n'était que de la fiction » TP8), mais il est obligé de se soumettre à son explication, même rudimentaire : les *Versets Sataniques* sont forcément un texte de fiction, vu que Satan n'existe pas dans le monde réel.

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

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

**Groupe 5: Arnaud, Tony, Willy**

- Tony : peut-être peut-être qu'il veut dire que que peut-être que lui il veut dire que dans quand il s'est passé ça que que tout ce qu'il dit sur l'islam quoi c'est c'est c'est des conneries quoi
- Arnaud : ben déjà la sainteté islamique
- Tony : déjà si
- Arnaud : la sainteté islamique c'est imaginaire c'est un dieu mais c'est pas du concret
- Tony : ouais c'est un dieu
- Arnaud : donc faut pas croire tous les
- Tony : enfin c'est un dieu non
- Arnaud : elle a raison de pas croire, d'une certaine manière elle a raison de pas croire à la sainteté islamique

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

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

(long silence)

16. Tony : c'est hyper dur ce texte ben il a été puni par deux choses alors puisque son crime « avoir osé insulter » et « puni pour avoir écrit une œuvre de fiction »
17. Arnaud : mais c'est dans son œuvre de fiction qu'elle a insulté
18. ? : ouais c'est ça dans son roman là
19. ? : donc j'sais pas [...]
20. Tony : pour avoir insulté la sainteté islamique dans son œuvre de fiction
21. Arnaud : ouais
22. *ça vous paraît bizarre, ça ?*
23. Tony/Arnaud : non ben parce que ça peut, c'est de la fiction donc euh
24. mm
25. Arnaud/Tony : ça peut pas vraiment être
26. *il a insulté qui là ?*
27. Arnaud/Tony : la sainteté islamique
28. *c'est qui la sainteté ?*
29. Arnaud : c'est la... c'est
30. pour eux c'est
31. Arnaud : ah c'est peut-être le pape non ?

32. ? : non c'est  
 33. ? : non le pape  
 34. ? : non c'est un roi  
 35. *sa sainteté ?*  
 36. ? :... donc c'est euh  
 37. ? : c'est...  
 38. Tony : c'est euh c'est Allah  
 39. ? : j'en sais rien  
 40. ? : ouais  
 41. *alors peut-être le chef des Musulmans aussi ?*  
 42. Arnaud : ça pourrait être aussi l'ayatollah Komeiny  
 43. Tony : ah ouais ça veut dire qu'il aurait qu'il aurait insulté le chef de l'état ?  
 44. ? : mm  
 45. Arnaud : c'est la même chose y a y peut-être il a dit  
 46. *il aurait raconté une histoire*  
 47. Arnaud : ah voilà il a inventé une histoire  
 48. *mais il aurait parlé aussi de gens réels puisque l'ayatollah Komeiny il a existé*  
 49. Arnaud : ah il a fait des sous-entendus alors dans son dans son œuvre il a fait des sous-entendus  
 50. *peut-être*  
 51. ? : ah ouais  
 52. Arnaud : il a essayé de faire comprendre au peuple des choses grâce à la fiction  
 53. Tony : en employ... en utilisant des personnages euh  
 54. Arnaud : des personnages réels mais dans une histoire de fiction  
 55. Tony : ouais c'est ça ah ouais voilà

Ce passage produit l'effet d'un eurêka, et cela, en grande partie, grâce à l'intervention du professeur (en italiques). En effet, au début, Arnaud essaie bien d'aider Tony à associer les deux fautes : l'insulte est dans l'œuvre de fiction (voir le passage de TP17 à TP20), mais cela ne fait pas sens, on dirait que ce ne sont que des mots, vides de référence. C'est la question du professeur (TP28) qui va aider les élèves à construire la référence en associant la sainteté islamique à l'ayatollah (TP41-43) et à déployer les relations entre fiction et réalité grâce à des énoncés hypothétiques (« il aurait raconté une histoire », TP46 et 48), qui amènent les deux garçons à comprendre et le fonctionnement de l'écriture et les rapports entre idéologie et littérature (TP52-54).

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

compréhension se fait dans et grâce à la verbalisation qui permet d'attribuer des référents aux mots du discours.

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

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

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

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

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

Le problème rencontré par les élèves réside encore une fois dans une réflexion binaire qui exclut les contraires : s'il s'agit de fiction, si c'est inventé, ça n'a aucun rapport avec la réalité (TP3). Nicolas qui, au début, tient ce raisonnement va néanmoins bouger grâce à « l'air de famille » et tenter de convaincre Vincent que pour ces fictions, il y a un point de départ dans la réalité (TP12) et qu'on ne peut pas dire, à proprement parler, qu'elles sont inventées de toutes pièces.

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

### ***Groupe 3 : Sophie, Bertille, Marie, Marjorie***

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

À la différence de ce que font généralement les groupes précédents, ce groupe de quatre filles lit les textes en gardant en mémoire la consigne d'écriture et essaie constamment de construire des relations entre les notions de mensonge et de fiction issues de leur consigne et les éléments d'interprétation des textes. Ainsi, Bertille fait progresser le travail en posant la question de fond du rapport entre ce texte et les notions de mensonge et de fiction (TP10, 12) qui amène Sophie à préciser ce qu'on peut entendre par le « véritable réel » (TP14 : citer des noms, des lieux) dont se distinguent les téléfilms en question, qui sont simplement tirés de faits réels sans être réels eux-mêmes (TP18). Marie ajoutera que pour être vraiment réels, il faudrait assister en direct (TP20) aux tentatives de meurtre et autres méfaits évoqués dans cette série.

Je ne développerai pas davantage les activités de catégorisation et leur rôle dans la construction de la compréhension de ces textes. Pour un autre exemple, le lecteur pourra se reporter à un article de *Recherches* n° 22 (p. 196-199) qui analyse, toujours à propos du texte 4, les activités du groupe 7<sup>6</sup>. Ces élèves mettent également du temps à construire des relations sémantiques entre « fiction » et « série TV » d'une part, et « réalité » et « histoire vraie », qu'elles infèrent à juste titre de « documentaire ». On les voit successivement découvrir que « les vérités et les réalités ça pourrait avoir un lien » (termes issus de la consigne d'écriture) et que « la fiction c'est peut-être une déformation de la réalité », énoncé qui n'apparaît qu'après une certaine errance, et qui, pour moi, est à peu près l'équivalent du TP24 ci-dessus où Sophie déclare « c'est tiré de faits réels mais c'est pas un fait réel ».

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

Et il y a aussi les cas, très différents, où le mot est la trace de la construction d'une relation : quand Nicolas formule la relation entre les fictions TV et les documentaires à l'aide de la locution « à partir » (TP12 ci-dessus), c'est bien plus efficace que le « par rapport » de son copain Jean-François (TP2). Lorsque Sophie insiste sur « tiré de faits réels » (cf. ci-dessus TP18) pour exprimer la même relation, on a le sentiment que les choses deviennent plus claires pour elle (plus clair en tout cas que le TP11 « relatent sur des faits réels »)<sup>7</sup>. Il est difficile de dire si la pertinence du choix lexical traduit la compréhension ou si la compréhension se fait grâce à ces hésitations lexicales et au choix, pour finir, d'une formule où le sens semble prendre corps. C'est l'éternelle question des causes et des effets : la

---

6. En effet, le corpus analysé ici l'avait déjà été sous un autre angle dans un numéro précédent, dans l'article de B. Daunay, I. Delcambre, S. Marguet & C. Sauvage « Pratiques d'oral dans un travail de groupe », *Recherches* n° 22, p. 169-203.

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

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

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

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

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

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

1. Nicolas : « Pourquoi aimons-nous tant les faits divers ? »
2. Jean-François : ah moi les faits divers j'aime bien j'aime bien quand surtout quand Gilbert il viole sa femme à côté
3. Nicolas : ah moi j'aime bien c'est quand y a des
4. Jean-François : quand il la bat aussi c'est pas mal
5. Nicolas : quand y a des mecs qui s'enfuient de la prison de Loos comme j'habite à Loos tu vois c'est... t'as toujours peur qu'il y en a un qui vienne frapper à la porte euh « bonjour euh »
6. Jean-François : oh j'habite pas loin moi
7. Nicolas : ouais mais en fait les personnes aiment les faits divers car ça leur donne... des frissons
8. ? : des sensations
9. Vincent : qui peuvent leur arriver bêêêrk
10. Nicolas : et ils aiment ça... puisqu'ils en redemandent
11. Vincent : je rêve un mec qui se jette de la tour Kennedy...
12. Nicolas : ah ben ça arrive tout le temps... j'habite tout près de la tour Kennedy c'est vrai ça en plus.
13. Jean-François : dis-lui qu'on s'en fout
14. Nicolas : ah ben alors pourquoi t'as dit cet cet exemple là
15. Vincent : c'était un exemple on n'a pas besoin de savoir si ta mère fait du vélo
16. ? : elle va être belle la bande

Cette discussion est tout à fait représentative du glissement qui s'opère dans le discours des élèves entre le fait divers comme genre d'écrit de presse

(ce qui est le propos du texte 8) et le fait divers comme évènement de la vie quotidienne. La fascination pour le fait divers quotidien est ici incarnée par Nicolas (TP5, 12) qui tombe dans le piège tendu (involontairement ?) par Vincent (TP11) : Vincent joue l'indignation vertueuse (comment peut-on se passionner pour de telles choses ?) ; Nicolas, lui, se laisse prendre par l'intensité des expériences qui sont les siennes (« ça arrive tout le temps ... c'est vrai ça en plus » TP12) et se fait mettre en boîte par tous les autres membres du groupe : il est de bon ton de ne pas se passionner pour de tels évènements. De plus, est-ce bien venu de laisser ainsi le « réel » faire intrusion dans le monde de la classe (« c'était un exemple on n'a pas besoin de savoir si ta mère fait du vélo » TP15) ?

L'extrait suivant présente des élèves qui, à partir d'une difficulté initiale de compréhension (Willy, Arnaud) parviennent à une forme d'interprétation du texte et de ses oppositions, qui contente les élèves, même si elle nous semble reposer sur un lieu commun (« faut pas croire tout ce qu'on raconte ») qui est en deçà de ce que le texte 8 permet de penser.

### ***Groupe 5: Arnaud, Tony, Willy***

1. Willy : et le huit j'comprends pas ce qui veut dire le huit
2. Tony : ben il veut dire heu en fait il veut dire que c'est vrai que ben quand il s'passe quelque chose de grave on est tout de suite attiré par exemple quand tu vois un quelqu'un par exemple tu vois tout de suite heu les pompiers arriver t'as tout de suite envie d'aller voir
3. ? : ben ouais j'vois pas le rapport avec mensonge et fiction
4. Tony : non mais le texte là il parle de... le texte là il parle de... il parle que comment dire
5. Willy : de faits divers
6. Tony : de faits divers c'est vrai que quand tu vas dans la rue moi y a pas longtemps j'ai vu quelqu'un se faire écraser quoi j'ai tout de suite été voir quoi tout le monde a le réflexe d'aller voir c'qui se passe et dans le texte il explique euh il explique ça quoi que tout le monde va voir euh quand il se passe quelque chose de grave ben quoi y a quand y a un fait divers quoi
7. Arnaud : mais il est marqué « un fait divers parle à l'imaginaire »
8. Tony : il parle oui
9. Willy : en fait en fait ça peut peut-être même pas exister parce que on voit que selon qu'est-ce qu'on lit on l'a pas vu en vérité
10. Tony : parce que là un moment il est marqué il faut pas que... attends « il serait naïf de croire que ces histoires vraies rapportées dans les journaux décalquent soigneusement et pour ainsi dire objectivement tous les incidents de la vie »
11. Willy : ben ouais tu vois
12. Tony : faut pas croire tout ce qu'on raconte quoi

13. Arnaud : ah ouais c'est vrai
14. ? : donc c'est imaginaire peut-être
15. Arnaud : et les mensonges ça
16. Tony : des mensonges quand même
17. ? : des mensonges ça
18. Tony : ouais ben comme, tu connais *Infos du monde* ? tu connais pas le journal *Infos du Monde* ? C'est euh un jour on l'achètera ça coute quatre francs
19. Tony : tu connais ? elle raconte que des
20. Arnaud : carabistouilles

Comme pour le groupe 3, l'activité de compréhension s'articule ici à la consigne d'écriture (quel rapport avec mensonge et fiction ? TP3). Arnaud aide ses camarades à quitter le monde de l'expérience vécue, fortement présent dans le discours de Tony (TP6), en questionnant une formule du texte, « un fait divers parle à l'imaginaire » (TP7). Et ensemble, ils réussissent à formuler l'idée que le texte de presse peut n'avoir qu'un rapport lointain avec le fait réel, tout n'étant que « carabistouilles ». Et c'est de nouveau la connaissance du monde (la connaissance du monde de la presse à sensation, TP18) qui étaye l'idée qu'« il ne faut pas croire tout ce qu'on raconte » (TP12).

On peut comparer les valeurs accordées par ces deux groupes à l'anecdote personnelle : le premier la dévalorise (Vincent TP15), le second au contraire l'introduit dans le travail de lecture-compréhension comme une façon d'ajouter du sens au travail scolaire, d'articuler le monde de l'expérience à ce qu'on peut apprendre par les lectures scolaires (cf. Tony TP2 et TP6). Les voies de la compréhension seraient-elles impénétrables ? Il apparait dans ces situations de travail que tout est bon pour comprendre, que les appuis que prennent les élèves sont d'une extrême diversité : des savoirs académiques aux savoirs d'expérience, des connaissances du monde aux anecdotes anecdotiques ; les valeurs mobilisées sont également bien différentes : valeurs du monde scolaire, valeurs du monde social (celui que connaissent les élèves). Il n'y a objectivement aucune raison de privilégier un mode de compréhension plus qu'un autre ; si le passage par l'anecdote est utile à certains, c'est tout à fait respectable et probablement vaut-il mieux l'activer que l'interdire ou le dévaloriser.

Avant de passer à un tout autre propos, je voudrais ici pointer, à l'aide des extraits de discussion analysés jusqu'ici, quelques-uns des problèmes ordinaires de compréhension rencontrés par ces élèves. Les blocages peuvent provenir de catégorisations préalables que les élèves ne parviennent pas à faire bouger, à modifier pour entrer dans les catégories propres au texte ; ils peuvent provenir de difficultés à formuler des liens entre notions ou entre catégories, difficulté autant cognitive que linguistique. Ils peuvent aussi tout simplement ne pas savoir à quel élément du monde renvoie telle expression,

ils peuvent être en panne de connaissances de type référentiel. Ces difficultés ne sont pas de même nature, certaines sont plus faciles que d'autres à résoudre (les difficultés de type référentiel) : pour comprendre que la Sainteté Islamique désigne le chef de la religion en question, il suffit d'avoir l'information. Encore faut-il se rendre compte que c'est de cette information-là qu'on a besoin, ou, lorsqu'on est un intervenant extérieur, comme l'est tout professeur par rapport aux groupes qui travaillent dans sa classe, encore faut-il se rendre compte que c'est cela qui fait blocage.

Ainsi, quelles sont, à la lueur de ces situations de classe, les facilitations didactiques envisageables ? Le travail de groupe apparaît, une fois de plus, ici, bien plus comme une aide que comme un obstacle : c'est parce qu'ils doivent traiter de ces textes collectivement que les élèves sont amenés à verbaliser ce qu'ils comprennent des textes, qu'ils sont confrontés à la nécessité d'être d'accord sur ce qu'ils comprennent à partir de ces verbalisations, ce qui donne à la relation compréhension/verbalisation tout le poids qu'on a pu signaler plus haut. À ce niveau-là, les élèves sont vraisemblablement amenés à aller beaucoup plus loin dans leur compréhension des textes dans ce type de structure de travail que dans une lecture solitaire. Ensuite, la nature de la tâche de lecture qui leur est proposée est vraisemblablement une aide aussi : la lecture est finalisée par une tâche d'écriture qui définit un « espace de problème ». La nécessité de lire en fonction d'une consigne d'écriture amène les élèves à questionner les textes, à construire des catégories et des relations entre catégories qu'ils ne feraient vraisemblablement pas autrement. Ainsi, on peut penser que les huit petits bouts de textes sont ridicules, pour des élèves de seconde, qui sont en général confrontés à des textes d'une bien plus grande ampleur, mais on voit que l'association de ces huit petits textes à la consigne d'écriture n'est pas d'un abord facile, et que le type de problème que les élèves ont à résoudre est suffisant pour les mettre à la tâche et simultanément la leur rendre accessible.

Enfin, il faut souligner l'aide apportée par le professeur : il est d'usage à *Recherches* de pointer l'inefficacité des interventions du professeur dans les groupes d'élèves<sup>8</sup> : on en a quelques exemples ici. Mais on voit aussi que le professeur est parfois très utile pour mettre les élèves sur la voie, et cela d'autant plus qu'il ne dicte pas ce qu'il faut comprendre mais qu'il aide les élèves à se poser les questions nécessaires pour comprendre.

---

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