

# Résumés

## LES TERRITOIRES DE LA FICTION DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ



Direction scientifique

**François LE GOFF,**  
**Marion SAUVAIRE,**  
**Véronique LARRIVÉ,**  
**Jean DEILHES,**

Université Toulouse - Jean Jaurès

Comité scientifique

**Christine BOUTEVIN** (Montpellier) ;  
**Marie-Sylvie CLAUDE** (Grenoble) ;  
**Jean DEILHES** (Toulouse) ;  
**Nathalie DENIZOT** (Paris) ;  
**Séverine de CROIX** (Louvain-La-Neuve) ;  
**Jean-Louis DUFAYS** (Louvain-La-Neuve) ;  
**Sonya FLOREY** (Lausanne) ;  
**Bernadette KERVYN** (Bordeaux) ;  
**Nathalie LACELLE** (Montréal) ;  
**Véronique LARRIVÉ** (Toulouse) ;  
**François LE GOFF** (Toulouse) ;  
**Martin LÉPINE** (Sherbrooke) ;  
**Brigitte LOUICHON** (Montpellier) ;  
**Anne-Marie PETITJEAN** (Cergy) ;  
**Gersende PLISSONNEAU** (Bordeaux) ;  
**Nathalie RANNOU** (Rennes) ;  
**Hélène RAUX** (Paris) ;  
**Christophe RONVEAUX** (Genève) ;  
**Marion SAUVAIRE** (Toulouse) ;  
**Bénédicte SHAWKY-MILCENT** (Grenoble) ;  
**Ophélie TREMBLAY** (Montréal).

Comité d'organisation



**Élise DARDILL,**  
**Jean DEILHES,**  
**Natalie LAGARDE,**  
**Véronique LARRIVÉ,**  
**François LE GOFF,**  
**Emmanuelle MARTIN,**  
**Marion SAUVAIRE**

Secrétariat

**Sandra BORT** (LLa-Créatis),  
llacreatis@univ-tlse2.fr

# **LES TERRITOIRES DE LA FICTION DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ**



	<a href="#">Cliquer sur le nom d'auteur ou le titre pour accéder au résumé</a>		<a href="#">Au bas de chaque page, cliquer pour revenir en haut du sommaire</a>
---	--	---	---

## SOMMAIRE

### SOMMAIRE

Direction scientifique

Comité scientifique

Comité d'organisation

## LES CONFÉRENCES

### Nathalie BRILLANT RANNOU

*Du faire de la fiction à la « métaphore vive » en : écrire, inventer, transformer*

### Marion MAS

*Les procès de personnages fictifs : quels processus de fictionnalisation pour quelle(s) expérience(s) de lecture(s) ?*

### Anne-Marie PETITJEAN

*Apprendre à composer une fiction à l'heure de l'Intelligence Artificielle : changement de paradigme ou sacre du sujet lecteur-scripteur ?*

## LES CAFÉS FICTION

### Sylviane AHR

*De Novalis à Picard en passant par l'École de Constance : quel cheminement ?*

### Marie-France BISHOP

*Pourquoi André Chervel ?*

### Jean-Louis DUFAYS

*Pourquoi Raphaël Baroni ?*

### Marie-José FOURTANIER

*Pourquoi T. Todorov ?*

### Gérard LANGLADE

*Pourquoi Michel de Certeau ?*

### Brigitte LOUICHON

*Pourquoi Didier Eribon ?*

### Annie ROUXEL

*Pourquoi Jean Bellemin-Noël ?*

## LES SYMPOSIUMS

### SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :

#### A. BELHADJIN, M-F. BISHOP, M. EUGÈNE et B. LOUICHON

*Ouverture du symposium*

#### Anissa BELHADJIN

*Lecture littéraire ou lecture fictionnelle ?*

#### Maité EUGÈNE

*Comment les élèves lisent (ou pas) les fictions.*

#### Marie-France BISHOP

*Quand les enseignants lisent la fiction*

#### Brigitte LOUICHON

*Pour une théorie didactique de la fiction*

### SYMPOSIUM II - Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?

#### Anissa BELHADJIN & Virginie TELLIER

*Ouverture du symposium*

### 1ère partie : des degrés dans la « fiction » ?

#### Anissa BELHADJIN

*Littératures de l'imaginaire : jeux et enjeux.*

#### Chloé CHAUDET

*La fiction face aux « théories du complot » : enjeux didactiques d'une approche interdiscursive.*

#### Claire PLACIAL

*La Bible aux frontières de la fiction.*

### 2ème partie : Des lectures fictionnelles ?

#### Sonia CASTAGNET-CAIGNEC

*Les sciences naturelles de Tatsu Nagata : un cas d'école.*

#### Virginie TELLIER

*Quelle place pour la fiction, entre le « voyage » et l'« aventure » ?*

#### Pierre-Louis FORT

*De la fiction ? La scolarisation de L'Adversaire d'Emmanuel Carrère.*



# LES COMMUNICATIONS

## [Ateliers]

**Eleonora AERRA, Sylvain BREHM et Nathalie**

**LACELLE**

*Écrire des récits de fiction avec l'intelligence artificielle générative : genèse textuelle et négociations avec la machine.*

**Virginie ACTIS**

*Du texte de lecteur au texte réponse : activité fictionnalisante et « relation résonante » au texte.*

**Fednel ALEXANDRE**

*Le texte de fiction en classe de littérature au cégep.*

**Claire AUGÉ**

*« Nous sommes Bérénice » : immersion fictionnelle & cercle de personnage.*

**Sandrine BAZILE**

*Création et réception de fictions théâtrales dans le cadre d'un projet de théâtre participatif élèves/étudiants, une « conversation » à quatre temps (ou plus).*

**Audrey BELANGER & Martin LEPINE**

*Le roman historique, territoire de la fiction et de l'histoire propice à la formation de citoyens sensibles et critiques.*

**Marie BERNANOCE**

*Le théâtre moderne et son enseignement : des frottements de fictionnalisation.*

**Laurence BERTONNIER ROSAZ**

*Immersion fictionnelle et poèmes à l'école élémentaire : lire-écrire-dessiner à partir de « Sensation » d'A. Rimbaud.*

**Béatrice BLOCH**

*Quand la fiction ne nous ressemble pas : des réceptions de la fiction non entièrement mimétique.*

**Marlène BOUDHAU**

*Pour une « poésie des valeurs » de la fiction caribéenne.*

**Magali BRUNEL & Albane KARADY**

*Variants multimodaux de la fiction et expériences sensibles de lecteurs*

**Priscila CAMPANHOLO**

*Le corpus fictionnel dans les livres didactiques brésiliens : lectures au collège*

**Sonia CASTAGNET & Kathy SIMILOWSKY**

*L'écriture de fiction chez les élèves de fin de primaire : du récit brut à la fictionnalisation.*

**Marie-Sylvie CLAUDE**

*Les territoires socialement contrastés de l'activité fictionnalisante.*

**Cécile COUTEAUX**

*Former les élèves à la multimodalité par l'écriture fictionnelle et vice-versa : l'exemple d'un projet « contes mythologiques » en classe de 6<sup>e</sup>*

**Priscille CROCE**

*La présence des albums fictionnels au cycle 3 : listes officielles versus usages*

**Marie-Hélène CUIN**

*Du texte du lecteur au texte de la classe : les rouages de la fiction à l'épreuve de la lecture littéraire.*

**Séverine DE CROIX & Dominique LEDUR**

*Le rapport à la fiction des adolescents lecteurs d'albums : quelles difficultés d'interprétation du côté des élèves et quel regard sur ces difficultés du côté des enseignants ?*

**Isabelle DE PERETTI**

*Fictions textuelles et fictions scéniques dans les ressources professionnelles en ligne : quelles propositions pour quelles approches du théâtre en classe ?*

**Jean DEILHES**

*Mobiliser la « compétence fictionnelle » (et l'imaginaire du cinéma) dans l'approche du photoreportage : étude de cas d'une expérience d'interaction réception-production en master MEEF*

**Nathalie DENIZOT et Hélène RAUX**

*Le personnage de roman en questions dans les manuels scolaires*

**Geneviève DI ROSA, Olivia LEWI**

*Pour un enseignement explicite de la fictionnalisation en formation*

**Christine DUPIN**

*Voyages fictifs et poétiques : quand la pratique de l'écriture créative ouvre l'horizon*

**Francine FALLENBACHER-CLAVIEN & Valérie**

**MICHELET**

*Une fictionnalisation pour infléchir des pratiques d'écriture poétique en classe de collège*

**Sonya FLOREY & Judith EMERY-BRUNEAU**

*Quelles activités didactiques sont élaborées autour de textes littéraires contemporains ? Revue de littérature entre 2012 et 2022.*

**Sonya FLOREY, Sylvie JEANNERET et Violeta**

**MITROVIC**

*Les œuvres littéraires numériques en contexte scolaire : entre renouvellement et conception normative de la fiction*

**Kathryne FONTAINE**

*L'enseignement de l'éthique par la fiction, et vice-versa : une étude de cas au Collège militaire royal du Canada.*

**Corinne FRASSETTI PECQUES**

*La fiction à l'épreuve de la réception en lecture du texte dramatique : entre fiction scénique, fiction non scénique et concret du plateau.*

**Anne-Marie GEINOZ**

*Écrire pour mieux lire : cartes postales comme carnet de lecteur.*

**Aldo GENNAI & Patricia RICHARD-PRINCIPALLI**

Enseignement de la fiction au cycle 3 et  
« malentendus »

**Antje KOLDE & Catherine FIDANZA**

*La grotte, un havre de paix au cœur de la tempête ?*

**Véronique LARRIVÉ & Bénédicte DUVIN-  
PARMENTIER**

*Journal de personnage et traces d'empathie  
lectorale.*

**Stéphanie LEMARCHAND**

*Fictionnaliser les savoirs en atelier d'écriture.*

**Martin LEPINE, Stéphanie LAURENCE, Suzanne  
HETU et Alii.**

*Les « cercles de lecteurs » : les étapes  
d'élaboration d'un dispositif didactique innovant  
pour l'enseignement de la lecture/appréciation des  
œuvres de fiction.*

**Blandine LONGHI**

*Travailler le processus de fictionnalisation en  
classe. Présentation d'une action de recherche  
collaborative.*

**Luc MAHIEU**

*La narratologie dans les classes, une fiction à  
objectiver ?*

**Aurélien MAIGNANT**

*Intersubjectivation éthique dans la réception  
empirique de Catarina e a beleza de matar  
fascistas.*

**Nikita MARIQUE**

*Lecture des fictions et mémoire didactique.*

**Anne-Claire MARPEAU**

*Les territoires de la fiction pour les sujets-lecteurs  
enseignants : lecture subjective, travail émotionnel  
et pratiques enseignantes.*

**Mireille MERIGONDE**

*Territoires de l'écofiction dans le cours de français  
au collège.*

**Pierre OUTERS**

*Quelle place pour une lecture subjective dans les  
instructions officielles et les manuels scolaires du  
cours de L1 du secondaire en Belgique  
francophone et néerlandophone ?*

**Alizon PERGHER**

*Lire, ressentir, se construire par la fiction au lycée  
professionnel.*

**Laetitia PERRET**

*La lente légitimation de la fiction au lycée : le cas de  
la fiction philosophique.*

**Gersende PLISSONNEAU**

*Bovary et bovarysme contemporains : de quelques  
expéditions en terres fictionnelles et de leurs  
enjeux.*

**Nathalie QUENTIN**

*Écrire des albums pastiches de l'œuvre de Chen  
Jiang Hong en SEGPA.*

**Caroline RAULET MARCEL**

*Fictions de fictions dans les listes de référence du  
C1 au C3 : quels enjeux de formation pour le sujet  
lecteur ?*

**Tonia RAUS**

*Spin-off d'élèves en procès : ruse ou vertu  
didactique du livre numérique enrichi ?*

**Christophe RONVEAUX - Hong ZHAO**

*Les oiseaux, les Zullo et moi, émoi... Quels  
imaginaires construire à la lecture d'albums de  
littérature de jeunesse ? Étude comparative  
d'instruments d'enseignement.*

**Nicolas ROUVIERE**

*L'intertexte juridique comme mode d'exploration de  
la fiction littéraire : étudier « Aux champs » en  
classe de 3<sup>e</sup> à l'aune du droit de l'adoption.*

**Céline SALUZZO**

*La BD de lecture, concrétisation mentale et  
mémorisation.*

**Marion SAUVAIRE**

*Les imaginaires de la fiction.*

**Julie SENAT & Laura BOURREL**

*Le développement de la compétence de  
communication interculturelle à la lecture de textes  
de fiction simples/simplifiés et non -  
simplifiés en langue seconde.*

**Bénédicte SHAWKY MILCENT & Véronique  
PUYBARET**

*Le corps à l'œuvre dans l'immersion fictionnelle :  
analyse d'une expérience menée autour des  
Mystères de Paris.*

**Stéphanie ST-ONGE**

*L'expérience esthétique vécue à travers une œuvre  
de fiction et reconfigurée par et dans l'écriture.*

**Eva TOURON**

*Lecteur.rice.s de Beckett : une lecture de soi ?*

**Marie VALIN**

*L'engagement éthique de l'élève sujet-scripteur de  
fiction : s'écrire « soi comme un autre », ou  
rencontrer Bel-Ami.*

**Bruno VEDRINES**

*À propos de la « valeur euristique » d'un  
enseignement de la fiction.*

**Cendrine WASZAK, Belinda LAVIEU-GWOZDZ**

*Le rapport à la fiction des étudiants de M1 : état des  
lieux avant travaux.*

**Donatienne WOERLY**

*Formats des textes littéraires et immersion  
fictionnelle en FLE : pour une didactique de la  
variation des échelles.*

**Direction scientifique**

François LE GOFF,  
Marion SAUVAIRE,  
Véronique LARRIVÉ,  
Jean DEILHES,  
Université Toulouse - Jean Jaurès

**Comité scientifique**

Christine BOUTEVIN (Montpellier) ;  
Marie-Sylvie CLAUDE (Grenoble) ;  
Jean DEILHES (Toulouse) ;  
Nathalie DENIZOT (Paris) ;  
Séverine de CROIX (Louvain-La-Neuve) ;  
Jean-Louis DUFAYS (Louvain-La-Neuve) ;  
Sonya FLOREY (Lausanne) ;  
Bernadette KERVYN (Bordeaux) ;  
Nathalie LACELLE (Montréal) ;  
Véronique LARRIVÉ (Toulouse) ;  
François LE GOFF (Toulouse) ;  
Martin LÉPINE (Sherbrooke) ;  
Brigitte LOUICHON (Montpellier) ;  
Anne-Marie PETITJEAN (Cergy) ;  
Gersende PLISSONNEAU (Bordeaux) ;  
Nathalie RANNOU (Rennes) ;  
Hélène RAUX (Paris) ;  
Christophe RONVEAUX (Genève) ;  
Marion SAUVAIRE (Toulouse) ;  
Bénédicte SHAWKY-MILCENT (Grenoble) ;  
Ophélie TREMBLAY (Montréal).

**Comité d'organisation**

Élise DARDILL,  
Jean DEILHES,  
Natalie LAGARDE,  
Véronique LARRIVÉ,  
François LE GOFF,  
Emmanuelle MARTIN,  
Marion SAUVAIRE  
Secrétariat Sandra BORT (LLa-Créatis),  
llacreatis@univ-tlse2.fr



## LES CONFÉRENCES

---

Conférence de :

**Nathalie BRILLANT RANNOU**

Cellam, Université Rennes 2

## Du faire de la fiction à la « métaphore vive » en : écrire, inventer, transformer

Dans la pensée classique, toute fabrique littéraire génère un artefact qui à ce titre relève de la fiction : hors de la nature, point de véridicité authentique. Écrire reconfigure et le lecteur est partenaire de cette fictionnalisation. La fiction n'est donc pas plus réservée aux genres narratifs que la métaphore ne l'est aux genres poétiques. Que fait-on alors de la fiction, et de quel faire relève-t-elle ? De quoi est-elle l'action ? Dans le sillage de G. Langlade, nous nous appuyons sur l'hypothèse de l'opérationnalité de la notion de fiction en contexte d'apprentissage : elle rendrait visible une part du travail de la pensée, de l'écriture et de la lecture créatrices. Ainsi, dans notre cadre théorique, la fiction est le contraire de l'évasion : elle engage pleinement un sujet aux prises avec des choix, des risques, des valeurs.

« Que voulons-nous manger en 2050 ? » C'est à partir de scénarios prospectifs établis par des chercheurs en agronomie et rendus accessibles par le travail de réécriture scientifique du collectif EPOLAR<sup>1</sup>, que des étudiants en Master de Lettres de Rennes se sont exercés à l'écriture en ateliers durant huit séances de deux heures. Le but était de construire, à partir de l'information scientifique, une expérience sensible en acte. Comment les fictions produites par les scientifiques se sont-elles métamorphosées en textes littéraires par le *faire* des apprentis scripteurs ? Le dispositif de l'atelier d'écriture, mené ici à l'université, est connu. Ce qui l'est moins c'est la gestion d'un programme d'atelier pluridisciplinaire où des chercheurs d'origines diverses accompagnent les apprentis scripteurs dans leur appropriation du matériau de départ. Outre le questionnement théorique sur la fiction que cette expérimentation

nourrit, on recherche les traces d'apprentissages littéraires manifestes à travers les carnets de bord et les échanges collectifs enregistrés. Chronotope, effets référentiels, modalités énonciatives, tension narrative, mais surtout stimulation fictionnalisante des sens, mise en jeu axiologique, polyphonie, activation fantasmatique, constituent quelques points d'interprétation des données.

À l'intersection entre didactique de la littérature et recherche-création, nous souhaitons donc comprendre ce que stimule, dans ce cadre transdisciplinaire, l'usage de la fiction. Finalement, contrairement à l'ordre de la pensée classique, on n'accordera pas nécessairement le pouvoir de généralisation à l'écrivain. Au contraire, l'expérience d'écriture littéraire ancre des éléments de savoir scientifique dans une singularité subjective, qui fait image. Et si cette image était fiction ? On se demandera alors si, au-delà du *faire* de la fiction, à cette fictionnalisation active dans nos rapports aux textes que nous lisons, que nous écrivons, ne devrait pas être associée la notion de métaphorisation. « La métaphore vive » : nouveau territoire pour la recherche en didactique de la littérature ?

### Références

- Deprez V. (2019). *Habiter en oiseau*, Actes Sud.  
 Houdard-Mérot V. et Petitjean A.-M. (dir.) (2021). *La recherche-création littéraire*. Peter Lang.  
 Huberman D. (2013). *Quelle émotion ! Quelle émotion ?* Bayard.  
 Langlade G. (2007). *L'activité fictionnalisante du lecteur*. Dans B. Laville et B. Louichon (dir.). *Les enseignements de la fiction. Modernités*, 23. Presses Universitaires de Bordeaux.  
 Rancière J. (2000). *Le Partage du sensible*. La Fabrique éditions.

<sup>1</sup> <https://epolar.hypotheses.org/qui-sommes-nous>



Conférence de :

**Marion MAS**

IHRIM, UMR 5317, Université Lyon 1-INSPÉ

## Les procès de personnages fictifs : quels processus de fictionnalisation pour quelle(s) expérience(s) de lecture(s) ?

Philippe Hamon, dans *Texte et Idéologie*, compare l'acte de lecture à un acte de jugement : la fiction, écrit-il, place le lecteur « dans la position d'un juge au tribunal qui, après avoir écouté les interventions contradictoires de la défense et de l'accusation, va "trancher" » (Hamon, 1984 : 227). Caroline Julliot, de son côté, affirme que si toute lecture est « appel au jugement », le lecteur s'acquitte de cette tâche comme il le peut, « souvent instinctivement et sans déterminer quels liens, entre empathie et distance [le] lient aux personnages » (Julliot, 2023 : 5). En conséquence, elle plaide « pour un exercice critique des fonctions de juge de fiction » (*id.*). Ces deux descriptions de l'acte de lecture, situant celle-ci du côté de la distanciation et surtout, d'une fluctuation entre proximité et distance, ne sont pas sans évoquer une conception de la lecture littéraire comme « un jeu qui alterne, combine et met en tension les modes de lecture associés au *lu* ou *lisant* (la lecture-*playing*) et au *lectant*<sup>1</sup> (la lecture-*game*) » (Dufays, Daunay, 2020 : 75). Pour autant, elles s'en distinguent sensiblement : en premier lieu, la référence judiciaire implique un type de distanciation bien précis ; en second lieu, toutes deux mettent l'accent sur la *prise en charge de son rôle de juge* par le lecteur (de manière délibérée chez Julliot ; en acte chez Hamon, avec la pesée du *pro et contra*), suggérant que la fiction — celle du lecteur-juge — constitue un mode d'entrée dans la lecture littéraire.

Cette institution du lecteur en juge trouve une concrétisation dans les procès fictifs de personnages. Pratiqués de longue date par les juristes et dans les écoles de droit pour exercer le jugement<sup>2</sup>, ils le sont aussi dans les classes de français, avec, dans ce cas, des objectifs aussi variés que le travail de l'oral et de l'éloquence, le développement de compétences de lecture, la motivation des élèves ou l'acquisition de savoirs interdisciplinaires<sup>3</sup>. C'est sur l'acte de lecture singulier lié à cette opération de fiction bien particulière que nous souhaitons nous interroger.

Opération de fiction particulière tout d'abord, car les procès de personnages la font jouer à deux niveaux : celui de l'immersion fictionnelle à travers le jeu de rôle (Lavocat, 2013), et celui de la production de textes par immixtion du lecteur-scripteur (Escola, 2012, Le Goff, 2018). En effet, prendre la défense de Jacques Lantier, de Médée, de Julien Sorel ou de Thérèse Raquin implique de mener leur « instruction » en faisant *comme si* l'on était un avocat, un juge d'instruction ou un procureur. Cela suppose, en outre, d'intervenir dans le texte en le prolongeant, voire en le faisant dévier : la défense de Lantier ou de Sorel pourra bien, par exemple, aboutir à une conclusion différente de celles des romans de Zola ou de Stendhal.

<sup>1</sup> Rappelons que le « lu » ou « lisant » renvoie à tous les processus d'immersion fictionnelle, d'identification, de réactions affectives à l'égard des personnages de fiction, tandis que le « lectant » concerne les processus rationnels et analytiques à l'égard du texte.

<sup>2</sup> Voir, par exemple, les *Plaidoyers chimériques* (1954), de Maurice Garçon, les *Procès imaginaires* de Jacques Hamelin (1954), « Le Procès de Monte-Cristo, essai de critique judiciaire, ou Comment peut-on juger un héros de roman populaire ? », de Caroline Julliot, ou encore, les travaux de Martha Nussbaum issus des cours donnés aux étudiants de droit de l'Université de Chicago (1995, 1997). Actuellement, et parmi de nombreux autres exemples, le collège de droit de Montpellier ou l'Université Lyon 3, lors de sa « nuit du droit », organisent des procès de personnages fictifs.

<sup>3</sup> En témoignent les nombreuses présentations, en ligne, de tels projets pédagogiques et didactiques, en France ou au Québec. À titre d'exemples : <https://classe.culture-education.ca/ressources/le-proces-du-heros/>; <http://acces.ens-lyon.fr/acces/classe/classes-hybrides-et-inversees/lettres/le-proces-comme-mise-en-scene-de-la-lecture>; <http://emc.ac-lille.fr/enseigner/lycee/le-proces-de-victor-frankensteen-1ere-ou-tale>.

Acte de lecture singulier ensuite, car dresser l'instruction du personnage en fonction d'un rôle juridique oblige le lecteur — l'élève — à s'arrêter au détail du texte (potentiellement, à ses blancs, à ses systèmes d'évaluation) suivant une logique impliquant tout à la fois l'activation de l'empathie fictionnelle (Larrivé, 2017) — il s'agit de comprendre le personnage et les circonstances de l'acte dans leur singularité — et une intellection des mécanismes programmés par le texte, qu'ils soient d'empathie ou de perplexité.

Acte de lecture singulier enfin, car « juger » les personnages suppose un mode de distanciation qui « est sans doute moins affaire de retrait que d'imagination » (Ost, 2021 : 160). En effet, François Ost montre que dans le jugement, l'imagination joue sur deux plans : celui de la capacité empathique et celui de la capacité à se hisser sur « la scène tierce du droit » (*Id.*). Accéder à la « tierce du droit » consiste, selon le juriste, à passer d'une relation sociale primaire (affective, économique, politique) à un autre type de relation, relevant de ce qu'il appelle un « processus de tiercéisation » (*id* : 66), par lequel un sujet intègre progressivement un point de vue tiers (non le point de vue de l'autre, en face, qui m'aime ou me menace, mais un point de vue extérieur). Dans le cas du jugement, c'est bien ce processus qui garantit l'impartialité. Dès lors, on peut supposer que la fiction du procès, imposant de se couler dans le point de vue du juge, oblige le lecteur à se départir de ses réflexes affectifs et de ses cadres moraux et normatifs spontanés pour adopter un point de vue « tiers » à l'égard des personnages. Or, ajoute François Ost, dans les faits, une telle posture d'impartialité relève de l'impossible. Le juge humain doit donc faire « *comme si* » il était vraiment impartial : « Ce *comme si* révèle clairement l'élément fictionnel dans lequel opère l'intervention du juge ; il est le signe de la transposition de l'affaire sur la scène tierce du droit. » (*Id.* : 159)

Dans le cadre des procès de personnages comme exercices scolaires, il s'agirait donc de faire dialoguer la fiction littéraire du lecteur-juge avec la fiction judiciaire du jugement comme passage à une scène tierce. Ainsi, les fictions de procès favoriseraient une forme de décentrement permettant un retour approfondi au texte et le développement de compétences lectorales et interprétatives spécifiques, tout en participant à la construction du sujet lecteur-scripteur du point de vue éthique. Parallèlement, dans le jeu fictif, la référence au droit engagerait un mode d'investissement spécifique facilitant l'immersion et l'empathie fictionnelle – empathie fictionnelle dont Véronique Larrivé a bien montré qu'elle n'était pas une donnée mais une compétence à construire (Larrivé, 2017). Par suite, ces fictions de procès invitent à interroger les processus participatifs à l'œuvre, et les relations entre identification, projection et distanciation constitutives de l'acte de lecture. Telles sont les hypothèses que nous formons, et que nous voudrions mettre à l'épreuve de l'analyse. L'étude s'appuiera sur les données (enregistrements vidéo de séances, productions d'écrit des élèves, préparatoires et finales, entretiens avec les enseignantes) recueillies dans une classe de quatrième ayant mené le procès de Jacques Lantier dans *La Bête humaine*, de deux classes de seconde ayant mené le procès de Thérèse Raquin dans le roman éponyme et d'une classe de 4<sup>e</sup> ayant mené les procès de Jean Valjean, Javert et Fantine dans *Les Misérables*, de Victor Hugo.

## Références

- Daunay, B., Dufays, J.-L. (2020). *Lecture littéraire*. Dans N. Brillant-Rannous, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion. p.74-76.
- Escola, M. (2012). *Théorie des textes possibles* (dir.). Amsterdam : Rodopi. Coll. Crin. n°57.
- Julliot, C. (2023). Le Procès de Monte Cristo. Plaidoyer pour un exercice critique des fonctions de juge de fiction. Paris : CNRS.
- Lavocat, F. (2013). Identification et empathie : le personnage entre fait et fiction. Dans B. Vouilloux et A. Gefen (dir.), *Esthétique et empathie*. Paris : Hermann. p. 141-173.
- Larrivé, V. (2017). L'empathie fictionnelle comme concept unificateur des théories de la des théories de la fiction. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.). *Les formes plurielles des écritures de la réception*, t. 1. Namur : P.U. de Namur. coll. Dyptique.
- Le Goff, F., Larrivé, V. (2018). Le Temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception. Grenoble : UGA éditions.
- Ost, F. (2021). *Le Droit ou l'empire du tiers*. Paris : Dalloz. Coll. Le Sens du droit.



Conférence de :

**Anne-Marie PETITJEAN**UMR Héritages : patrimoine/s, Culture/s, création/s,  
CNRS/Ministère de la culture/CYU, CY Cergy Paris Université

## Apprendre à composer une fiction à l'heure de l'Intelligence Artificielle : changement de paradigme ou sacre du sujet lecteur-scripteur ?

L'usage grand public de l'Intelligence Artificielle, devenu possible pour les élèves et les enseignants, génère de l'angoisse ou au moins déstabilise les repères, de la peur du plagiat à celle de l'éviction de l'auteur. En réaction, elle pourrait bien réveiller les consciences pour mettre en avant le rôle du corps et de la sensibilité, la sincérité de la parole, la fiabilité du pacte de lecture et d'écriture, et confirmer la place primordiale à reconnaître au sujet scripteur-lecteur en didactique de la littérature. Or qu'en est-il de manière pratique lors de la production d'une fiction en classe ? La machine passe-t-elle déjà avec succès le test de Turing et brouille-t-elle les limites entre fait et fiction (Lavocat, 2016) ? La créativité du scripteur peut-elle se trouver renforcée par la compétition avec la machine (Gefen, 2023) ? De manière générale, la didactique de l'écriture créative et des écritures de réception (Le Goff et Fourtanier, 2017, Lafont-Terranova et Petitjean, 2020, Petitjean, 2020) ne se trouve-t-elle pas profondément déstabilisée

par l'entrée dans la classe de ces nouvelles possibilités techniques ? Ne faut-il pas aller jusqu'à concevoir un changement de paradigme didactique ?

### Références

- Gefen, A. (dir). (2023). Créativités artificielles. La littérature et l'art à l'heure de l'intelligence artificielle, Dijon : Les Presses du réel.
- Lafont-Terranova, J. et Petitjean, A.-M. (2020). Atelier d'écriture de l'école à l'université. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures » n°6. pp. 219-280.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*, Paris : Seuil, col. Poétique.
- Le Goff, F. et Fourtanier M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : P.U. de Namur, coll. « Dypitique ».
- Petitjean, AM. (2020). La part de l'enseignement à l'université : le cas des formations en écriture créative. *Administration et Éducation*, n°168, AFAE, pp. 127-132. DOI : 10.3917/admed.168.0127.
- Schaeffer, J-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.



# LES CAFÉS FICTION

---



**Sylviane AHR**

LLA-Creatis, Université Toulouse-Jean Jaurès

## De Novalis à Picard en passant par l'École de Constance : quel cheminement ?

Mon parcours professionnel prend ses racines dans l'œuvre de Novalis, poète, romancier, philosophe et ingénieur allemand de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Celui-ci a su allier création littéraire, travaux scientifiques, spéculation philosophique et montrer ainsi que sentiments et raison – aujourd'hui, dans le champ de la didactique de la littérature, « émotions et cognition » – ne s'excluent nullement. De la lecture de son roman inachevé *Henri d'Offerdingen* (dans lequel apparaît *die blaue Blume* !) est né mon intérêt non seulement pour la littérature, allemande puis française, mais aussi mon désir de l'enseigner selon des modalités tout autres que celles qui avaient cours alors et qui écartaient tout contact personnel et affectif avec les œuvres. Ce cheminement, à la fois « intellectuel et sensible », avec cet auteur éminent du premier romantisme allemand m'a conduite à franchir les portes de l'École de Constance et à asseoir ma propre réflexion de didacticienne de la littérature sur l'esthétique de la réception, théorisée par W. Iser et H.R. Jauss, puis à enrichir cette réflexion des travaux, entre autres, de M. Picard sur la lecture littéraire (1986). Mais ce ne sont là que les prémices d'une pensée pragmatique qui s'est développée au fil des années...

**Marie-France BISHOP**

EMA, Cergy Paris Université

## Pourquoi André Chervel ?

Parce que, même s'il ne parle pas spécifiquement de la fiction, ses travaux jouent un rôle essentiel dès que l'on veut porter un regard approfondi et historique sur notre discipline (l'enseignement du français et de la littérature) et ses objets (les textes, les genres, etc.). Grâce à la quantité de données qu'il a rassemblées et analysées, nous pouvons saisir comment se lisent les textes de fictions à l'école, quels sont ces textes, depuis quand et pour quelles finalités sont-ils lus. Pour Chervel, les savoirs peuvent être analysés comme des constructions de l'école, qui répondent à des finalités éducatives particulières et prennent place dans des disciplines qui sont des « créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, 1988, p. 70). C'est le cas des lectures des textes de fiction qui sont proposées en fonction de certaines finalités. Cette approche nous permet d'interroger les aspects changeants de l'utilisation des objets littéraires à l'école alors que leur présence est parfois perçue comme pérenne, ou au contraire, comme appartenant à une modernité que l'on interroge assez peu. L'intérêt de ce questionnement est de sortir de la perception d'une discipline naturelle ou allant de soi et de tenter d'en saisir les finalités et les transformations didactiques, dans le cadre de l'histoire de l'école. C'est en cela qu'il nous ouvre une belle perspective pour échanger sur l'une des questions posées dans l'appel du colloque : « L'examen des corpus peut aussi bien être envisagé dans une perspective historique, afin de comprendre la place de la fiction dans la classe de français et ses emplois [...] »

**Jean-Louis DUFAYS**

CRIPEDIS, Université catholique de Louvain

## Pourquoi Raphaël Baroni ?

Je souhaite consacrer ce moment de rencontre à un échange sur les apports des travaux de Raphaël Baroni à la didactique de la lecture et de l'écriture des récits de fiction. Deux raisons à ce choix :

Baroni est l'un des seuls théoriciens de la littérature à se soucier régulièrement de l'articulation de ses travaux avec ceux des didacticiens, ce qui l'amène non seulement à fréquenter leurs colloques et à participer à leurs publications, mais aussi à codiriger avec eux des recherches centrées sur l'enseignement des récits de fiction. Cette implication est assez rare pour mériter à elle seule d'être saluée ;

La notion de « tension narrative » qui est au cœur des travaux de Baroni ont permis, voici plus de quinze ans déjà, de reconsidérer en profondeur la théorie et l'analyse des récits en les ancrant bien davantage dans la réception effective et en reconnaissant le rôle essentiel des émotions au cœur de celle-ci. Le modèle théorique qui en résulte s'avère dès lors beaucoup plus en phase avec les travaux centrés sur la notion plurielle de « sujet lecteur » ainsi que sur celle de « lecture littéraire » entendue comme un va-et-vient entre les postures objectivantes et subjectives du lecteur.

**Marie-José FOURTANIER**

LLA-Créatis, Université Toulouse-Jean Jaurès

## Pourquoi T. Todorov ?

« Quelle serait l'efficacité de savoirs sur la langue et sur les textes, quel serait le sens d'une virtuosité herméneutique, qui ne s'inscrirait pas dans un ensemble plus large que la langue, les textes et les œuvres, c'est-à-dire dans la formation de l'individu, l'éducation à la citoyenneté, et qui ne conduirait pas à une interrogation sur soi-même, sur les autres et sur le monde ? » C'est ce que j'écrivais il y a 23 ans dans la présentation d'*Enseigner la littérature* (Actes du colloque *Enjeux didactiques des théories du texte*). Et pour appuyer cette assertion, j'invoquais comme argument d'autorité *Critique de la critique* de T. Todorov (ouvrage sur lequel j'avais pourtant souffert quand enseignante de lettres classiques dans un collège de ZEP, je m'étais convertie à la didactique de la littérature pour pouvoir continuer à faire lire à des élèves en difficulté des œuvres littéraires). Voici un bref extrait qui dans sa simplicité m'a bouleversée, sans doute parce qu'il exprimait clairement ma propre intuition (et mon propre désir) dans une ère de linguistique triomphante et de scientification de la critique littéraire : « Il est temps d'en venir (ou d'en revenir) aux évidences qu'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orienté vers la vérité et la morale. La littérature est un dévoilement de l'homme et du monde, disait Sartre, et il avait raison. Elle ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie. Sans doute s'explique ainsi le sous-titre de *Critique de la*



*critique* : Un roman d'apprentissage, ce que cela a été pour moi y compris la dimension terriblement romanesque de mon aventure didactique, mon territoire de fiction personnel, grâce auquel - outre des ami(e)s contemporain(e)s très chère(s) -, j'ai pu fréquenter assidûment Mme de Sévigné, George Sand, Balzac, Oscar Wilde, Fabrice del Dongo, Raskolnikov, la princesse de Cadignan et Oriane de Guermantes, mais aussi ma chère Claude du *Club des Cinq*, et encore Simone de Beauvoir...

**Gérard LANGLADE**

LLA-Créatis, Université Toulouse-Jean Jaurès

## Pourquoi Michel de Certeau ?

Je propose d'évoquer l'importance qu'a eu *Lire : un braconnage* de Michel de Certeau dans ma « révolution » théorique personnelle concernant la didactique de la lecture littéraire.

Au début des années 90, *Lector in fabula* m'avait sauvé du marécage conceptuel dans lequel je pataugeais depuis les programmes de 86-87 – programmes qui avaient cependant le mérite d'offrir une perspective salutaire de renouvellement de l'enseignement littéraire. Les notions de « coopération interprétative », d'« interprétation critique », donnaient à la réflexion didactique une assise théorique plus solide que les notions fumeuses et mécanistes de « construction du sens » ou de « lecture méthodique ». Cependant, si la clarification des « compétences du lecteur » permettait de guider l'acquisition de savoirs pertinents pour lire et interpréter des œuvres, elle n'en constituait pas moins une « modélisation » du lecteur dont la vocation ultime se bornait à répondre aux sollicitations du texte et aux prescriptions de l'auteur. Du fait sans doute de mon indiscipline chronique en tant que lecteur mais aussi de mon expérience d'enseignant

souvent pris de court par les réactions des élèves face aux œuvres, le jeu d'aller et retour entre lecture prospective et analyse rétrospective m'est vite apparu quelque peu réducteur. Quelle place avait ici l'expérience singulière du sujet lecteur ? Plus que chez d'autres auteurs et de façon plus claire, voire radicale, j'ai trouvé chez de Certeau les arguments pour contester cette primauté accordée au « lecteur modèle » au détriment du « lecteur empirique », novice ou ordinaire, condamné par Eco à une stérile errance interprétative.

Je suis donc très attaché à ce texte de de Certeau qui non seulement a déclenché ma réflexion sur le sujet lecteur et sur le texte de lecteur mais qui en outre m'a servi de guide, souvent critique, dans mes lectures et relectures théoriques ultérieures.

**Brigitte LOUICHON**

LIRDEF, Université de Montpellier

## Pourquoi Didier Éribon ?

Je propose un café-fiction autour de l'ouvrage de Didier Éribon, *Retour à Reims* (2009). Ce dernier n'est pas un auteur canonique dans notre champ ; l'ouvrage est relativement récent et nullement fondateur pour ce qui me concerne. Je ne l'ai moi-même jamais cité dans rien de ce que j'ai écrit. Mais il y parle d'école, de culture, de politique, d'identité, de sociologie, de pensée critique et il me semble bien que tout cela est au cœur de la réflexion didactique. Ce livre m'intéresse aussi plus particulièrement dans la manière dont il évoque et convoque la littérature. Je voudrais en profiter pour réaffirmer l'importance et l'intérêt des travaux des sociologues pour la recherche en didactique.

**Annie ROUXEL**

TELEM, Université de Bordeaux 3

## Pourquoi Jean Bellemin-Noël ?

Pour la force émancipatrice de sa réflexion sur la lecture : éloge de la pensée vivante, libre et transgressive, ouverture du jeu littéraire à la création du lecteur qui remodèle la fiction en s'y incorporant... Jean Bellemin-Noël énonce les fondements de la lecture subjective ; il introduit la notion de texte de lecteur « une version de l'œuvre à [son] usage », un trajet de lecture qui permet au lecteur de se lire, d'explorer les territoires cachés de sa propre fiction. La notion d'*interlecture* exprime également l'engagement du lecteur qui insère l'œuvre lue dans un réseau de lectures ou de références personnelles susceptibles de lui assurer un plein rayonnement. Initiative du lecteur, démarche paradoxale qui désenclave et désacralise la littérature pour lui rendre hommage. Finalement, au cœur de ces pratiques novatrices, le sujet lecteur construit, précise son rapport à la fiction. On perçoit dès lors à quel point les territoires de la fiction sont malléables, mobiles, changeants, voués aux variations.



## LES SYMPOSIUMS

---



**SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :****A. BELHADJIN, M-F. BISHOP, M. EUGÈNE et B. LOUICHON**

Anissa BELHADJIN (ÉMA, CY Cergy Paris Université)

Marie-France BISHOP (ÉMA, CY Cergy Paris Université)

Maïté EUGÈNE (CIREL, Université de Lille)

Brigitte LOUICHON (LIRDEF, Université de Montpellier)

**Ouverture du symposium**

La question posée par la fiction aux didacticiens est bien entendu celle de son enseignement : qu'est-ce qui s'enseigne lorsque l'on enseigne la fiction ? Et pour quelles raisons l'enseigne-t-on ? Entrer dans la réflexion du côté de la fiction (entendue à l'école sous la forme de la littérature de fiction, plus rarement du film de fiction, et très exceptionnellement des autres modes d'accès à la fiction que sont le jeu vidéo, le jeu de rôle, les fanfictions), c'est se demander : de quoi la fiction est-elle une catégorie, à quoi s'oppose-t-elle ? Au réel par exemple ? Dissocier fiction et réel – pour autant que « réel » puisse être essentialisé et corresponde à un référent stable et unique, pour tous – nous amène alors sur le terrain du rapport entre les deux. Dans les programmes, il est préconisé d'enseigner la littérature de fiction en tant qu'elle s'oppose au réel, quels que soient les cycles : « distinguer fiction/réalité » ; « comprendre la part de réalité dans la fiction » (cycle 3) ; « la fiction pour interroger le réel » ; « images, réalité, fiction » (cycle 4)... Pourtant, dans les pratiques de classe, on étudie telle oeuvre parce qu'elle aborde tel sujet de société, telle autre parce qu'elle comporterait une morale édifiante (à cet égard, voir les objets d'étude au lycée qui incitent à étudier des oeuvres de fiction comme pertinentes pour penser le monde : « crise personnelle, crise familiale », « célébration du monde »)... La fiction est rarement posée comme une catégorie pertinente à investiguer, possédant ses propres enjeux, et les outils manquent pour étudier le texte de fiction en adoptant, comme le propose Schaeffer, « une posture intentionnelle dans laquelle la question de la référentialité ne compte pas ». (Schaeffer, 2002).

Que faire alors de cette perspective ? Quels outils peuvent nous permettre de penser le texte littéraire fictionnel dans sa spécificité et d'en projeter l'enseignement ? Notre symposium à 4 communications a pour ambition de réfléchir à cette question dans un enchaînement qui vise tout d'abord à envisager ce que pourrait être une *lecture fictionnelle* (Anissa Belhadjin, « Lecture littéraire ou lecture fictionnelle ? »), les deux communications suivantes évoqueront l'une, la lecture de la fiction par des élèves (Maïté Eugène, « Comment les élèves lisent (ou pas) les fictions ») puis par les enseignants (Marie-France Bishop, « Quand les enseignants lisent la fiction »). Ce symposium se conclura par une proposition de réflexion collective (Brigitte Louichon, « Pour une théorie didactique de la fiction ») fondée sur une analyse des programmes et des pratiques de cycle 3.

**Références**

Schaeffer, J.-M. (2002). *De l'imagination à la fiction*. Vox Poetica [en ligne].

**SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :****Anissa BELHADJIN**

ÉMA, CY Cergy Paris Université

**Lecture littéraire ou lecture fictionnelle ?**

Lire la littérature, à l'école, c'est surtout lire la littérature fictionnelle dans laquelle l'étude des formes narratives est hégémonique. Dans ce cadre, Dufays (2005) a montré comment la question « comment lire », posée à partir de la fin des années 1970, conjuguée aux travaux de chercheurs comme Iser, Jauss, Eco, instaure la notion de lecture littéraire, qui s'installe progressivement comme un concept dans le paysage didactique (Louichon, 2011), et qui, comme tout concept qui circule, n'est plus guère interrogé. Je propose ici de présenter certains travaux qui peuvent aujourd'hui permettre de penser la lecture scolaire des textes de fiction non plus comme une lecture littéraire mais comme une lecture fictionnelle. En effet, si l'on considère que dans la fiction écrite, le texte est le moyen d'existence du monde fictionnel : 1) le texte invente son monde par son récit, 2) ce monde peut ne pas renvoyer à la réalité et enfin 3) son incomplétude est constitutive.

La lecture fictionnelle consisterait tout d'abord à partir de la compréhension qu'a le lecteur du monde fictionnel, démarche pour laquelle la théorie du déplacement déictique constitue une perspective intéressante. Soutenue en France par Sylvie Patron qui traduit les travaux de Mary Galbraith (voir *Glossaire du RéNAF*), cette théorie affirme que le langage de la narration ne fait pas

partie de la fiction : « il est le mode d'être de la fiction » (Galbraith, dans Patron, 2016 : 221) appréhendée par son lecteur non pas comme un discours, mais directement comme un monde, ce que confirme n'importe quelle expérience de lecture. On peut alors faire l'hypothèse que, pour le bon lecteur, le texte se rend transparent, ce qui lui permet directement cette accession au monde, alors que ce n'est pas le cas pour un lecteur moins familier de la lecture fictionnelle, pour qui les mots du texte, les blancs, mais également leur (ré) organisation dans le cadre de la fiction font obstacle à la compréhension. Le texte même, dans ce qu'il dit (explicite) comme dans ce qu'il ne dit pas (implicite) constitue une barrière à l'entrée dans le monde fictionnel.

**Références**

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, 2e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Galbraith M. (traduit de l'anglais par Sylvie Patron). Théorie du déplacement déictique / Deictic Shift Theory. *Glossaire du RéNAF*. URL : <https://wp.unil.ch/narratologie/2021/07/theorie-du-deplacement-deictique-deictic-shift-theory/>
- Louichon, B. (2011). La Lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires.
- Patron, S. (2016). *Le narrateur : un problème de théorie narrative*. Limoges : Lambert-Lucas.

**SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :****Maïté EUGÈNE**

CIREL, Université de Lille

**Comment les élèves lisent (ou pas) les fictions.**

Dans son ouvrage *Pourquoi la fiction ?*, J.-M. Schaeffer (1999) s'attache à légitimer la fiction, soulignant qu'elle est un vecteur de connaissances. La question qui donne son titre à cet ouvrage pourrait être reprise telle quelle pour investiguer le rôle de la fiction à l'école. Au lycée, sur les 7 oeuvres à faire lire en 2de, 4 sont des pièces de théâtre ou des romans (BO, janvier 2019). Les programmes font donc la part belle à la fiction comme ils le faisaient déjà en 2010. L'enseignement de la littérature au lycée s'appuie donc majoritairement sur l'étude de textes de fiction, mise au service de divers apprentissages. Enseigner par la fiction apparaît donc comme une évidence, ou du moins comme une tradition qui n'est plus guère questionnée dans l'espace des prescriptions (Reuter, 2004), le terme de fiction n'y apparaissant qu'une seule fois, sans s'appliquer à la littérature mais pour distinguer films documentaires et films de fiction. Qu'en est-il si l'on se penche vers l'espace des pratiques ?

Cette communication se propose de se placer « du côté des élèves » (Daunay & Dufays, 2014). Si les programmes n'attribuent pas d'objets d'enseignement spécifiques respectifs à la littérature référentielle et à la littérature fictionnelle, comment les élèves appréhendent-ils la fiction dans le cadre de l'enseignement de la littérature ?

En m'appuyant sur les données de ma recherche doctorale (2017-2021) – entretiens avec les élèves, productions orales et écrites des élèves,

enregistrements de séances sur les oeuvres à lire – durant laquelle j'ai suivi une classe d'élèves de 2de d'un lycée général durant une année scolaire, j'essaierai de rendre compte de la manière dont les élèves lisent les fictions à l'école et quelles sont leurs représentations de la lecture de fictions à l'école. Par des études de cas, je mettrai en évidence quelques postures de lecteurs qui permettront de discuter l'hypothèse selon laquelle le rapport que les élèves entretiennent à la fiction explique pour partie leur engagement dans les apprentissages littéraires.

**Références**

- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- MEN (2019). *Programme de français de seconde générale et technologique*. BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La Lettre de l'AIRDF* 35. 5-12.  
[https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2004\\_num\\_35\\_2\\_1611](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2004_num_35_2_1611)
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.



**SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :****Marie-France BISHOP**

ÉMA, CY Cergy Paris Université

**Quand les enseignants lisent la fiction**

Ce que font les enseignants du premier degré lorsqu'ils lisent un texte de fiction pour en préparer la lecture en classe est encore assez mal connu, mais l'incidence de cette étape sur la compréhension des élèves est une hypothèse largement défendue (Louichon à paraître). Dans le cadre d'une recherche en cours sur la lecture des implicites en classe (Belhadjin & Bishop, 2022) des séances de formation ont été enregistrées dans plusieurs académies. Il était demandé aux enseignants de lire un texte fictionnel en s'aidant d'une feuille de route élaborée pour aider à comprendre l'incomplétude des récits fictionnels (Eco, 1985) et les jeux de lecture programmés. L'activité consiste à repérer les « places vides » (Iser, 1985), d'une part celles qui relèvent du monde construit par le texte, faisant appel aux connaissances génériques ou culturelles des lecteurs afin de meubler le monde évoqué. D'autre part, celles qui dépendent des modalités narratives, des réticences de la narration (Baroni, 2004). Il s'agit des lieux d'incertitudes et des informations dissimulées : intentions des personnages, ellipses, effets de points de vue non signalés, etc.

À partir des retranscriptions d'un corpus actuellement composé de 6 séances de formation, je propose d'observer en quoi la ressource modifie ou non la lecture préparatoire des enseignants. Les premières observations donnent à voir deux moments dans la lecture. Le

premier est une sorte de lecture balayage qui semble ne s'attacher qu'aux événements, à la recherche d'un référent stable ou parfois à l'énoncé d'une morale. Tandis que le second, suscité par les questions, met en oeuvre des va-et-vient qui manifestent la prise en compte de réseaux de significations lesquels n'avaient pas été perçus immédiatement. L'objet sera de comprendre ce changement de posture, en analysant les verbatims.

**Références**

- Baroni, R. (2004). La coopération littéraire : le pacte de lecture des récits configurés par une intrigue. En ligne : <https://www.fabula.org/atelier.php?Coop%26eacute%3Bration.Litt%26eacute%3Braire>
- Belhadjin A. & Bishop, M-F. (2022). L'implicite et ses lectures. *Le Français Aujourd'hui*, n°218, septembre. Paris : Armand Colin.
- Eco U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga
- Louichon, B. (à paraître). Le texte du lecteur des enseignant.e.s : approches conceptuelle et méthodologique en contexte professionnel ordinaire.

**SYMPOSIUM I - LA FICTION TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE :****Brigitte LOUICHON**

LIRDEF, Université de Montpellier

**Pour une théorie didactique de la fiction**

On le sait, la fiction est une notion assez absente des programmes scolaires en France (Le Goff, 2020). Cependant, dans les programmes de cycle 3, (MEN, 2020) elle est un peu plus présente. Dans un rapide premier temps je montrerai le flou épistémologique qui y prévaut et dégagerai néanmoins trois manières différentes d'envisager les relations entre :

- Histoire et fiction
- Réalité et fiction
- Vérité et fiction

Dans un second temps, je m'appuierai sur les verbatims (séances de classe et entretiens d'autoconfrontation) recueillis dans des classes de cycle 3 lors de séances de lecture de textes littéraires (Louichon, 2020). Il s'agira de comprendre comment la question de la fiction se pose effectivement dans les classes et pour les enseignant.es. On observera ainsi que, globalement, la fiction n'apparaît qu'en creux, dans une sorte de transparence, s'opposant à toute conception systémique.

Dans un troisième temps je me demanderai si cette situation qui fait que la fiction semble n'être jamais objet de savoirs ou d'interrogations ne tient pas à l'absence de théorie didactique de la fiction, construite dans le champ de la didactique et dans une perspective didactique. Je proposerai donc un double questionnement. Pourquoi ce silence de la didactique ? Et sur quoi pourrait-on s'appuyer pour oeuvrer à cette théorie (notamment Lavocat, 2016 ; Esquenazi, 2009 ; Baroni, 2012) ?

**Références**

- Baroni R. et Leiduan A. (2012). La narratologie à l'épreuve du panfictionnalisme. *Modèles linguistiques*. 65. 41-68.
- Esquenazi J.-P. (2009). *La vérité de la fiction. Comment peut-on croire que les récits de fiction nous parlent sérieusement de la réalité ?* Éd. Hermès-Lavoisier.
- Lavocat F. (2016), *Fait et fiction*. Paris : Seuil.
- Le Goff, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières : pour une didactique de l'écriture de fiction. *Fiction et réel. Recherches* 72. 87-108.
- Louichon B. (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques effectives de littérature en cycle 3*. Peter Lang.
- MEN (2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. BO n° 31 du 30 juillet 2020.

**SYMPOSIUM II - Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****Anissa BELHADJIN & Virginie TELLIER***Anissa BELHADJIN (ÉMA, CY Cergy Paris Université)**Virginie TELLIER (EMA EA 4507, CY Cergy Paris Université)***Ouverture du symposium**

L'appel à contributions des 24<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature invite à explorer les « territoires » de la fiction. Filant la métaphore, ce symposium propose de se pencher sur ses « frontières » (cf. Gefen, Audet, 2002) : entre fiction et non fiction, ou entre fiction et représentation, afin de réfléchir à la didactisation de la notion de fiction et à ses enjeux.

La question de l'essence du texte fictionnel a été abondamment discutée. Qu'ils soient linguistes, philosophes, narratologues (Hamburger, Cohn, Genette, Pavel, Schaeffer, Searle, Rabatel, Patron, Lavocat, etc. ), les théoriciens ont en commun d'avoir réfléchi au statut du texte de fiction et aux marqueurs de fictionnalité, qui permettraient par exemple de dessiner des traits narratifs propres au texte de fiction, comme l'emploi de procédés de subjectivation ou la distinction entre auteur et narrateur. Mais de nombreux textes brouillent ces frontières. Comme le rappelle Franck Wagner, « en l'absence d'un législateur omnipotent, rôle qu'aucun théoricien de la littérature ne saurait s'arroger, le récit factuel est donc légitimement fondé à emprunter les allures du récit fictionnel, et inversement : ici, il est impossible (plutôt qu'interdit) d'interdire ». Dès lors, est-il possible d'enseigner ce qui constitue le récit littéraire fictionnel, c'est-à-dire de définir des savoirs narratologiques ou linguistiques à enseigner pour identifier un texte de fiction ? Et

pourquoi ? quel en serait l'enjeu pédagogique ? La question est bien celle de la pertinence même de la notion de « fiction » comme savoir à enseigner. En effet, que produit, du point de vue didactique, le fait de lire comme un récit de voyage un roman d'aventures, ou inversement prendre une autobiographie pour un roman ? Faut-il mettre en garde les élèves contre ces transferts de catégories ? La fiction tient-elle à des propriétés intrinsèques du texte, ou à des manières de le lire ? Peut-on parler de degrés dans la fictionnalité selon qu'une œuvre est plus ou moins imaginaire ? L'enseignant a-t-il intérêt à didactiser les frontières entre le récit littéraire fictionnel, hégémonique aujourd'hui dans le vaste champ littéraire, et les autres genres ?

Notre symposium, qui s'intéresse à la didactique de la littérature de l'école primaire au lycée, propose de réfléchir à la question suivante : en quoi le fait de centrer l'étude des textes sur la fictionnalité des textes ou œuvres étudiés constitue-t-il une plus-value pédagogique ?

La première partie du symposium (trois premières propositions) s'intéressera à définir les enjeux didactiques de la notion de « fiction » dans des œuvres dont le statut de « fiction » ne semble guère faire débat lorsqu'elles sont proposées à l'étude des élèves.

La seconde partie du symposium (trois propositions suivantes) s'intéressera à la frontière entre fiction et non-fiction dans des œuvres dont



le caractère hybride est posé sans être spécifiquement interrogé par les programmes, les manuels ou les pratiques enseignantes.

## Références

- Audet, R. & Gefen, A. (dir.) 2002. *Frontières de la fiction*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.  
doi :10.4000/books.pub.5645
- Cohn, D. (2001). *Le Propre de la fiction*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Paris : Seuil.
- Lavocat, F. (2016) *Faits et fiction*. Paris : Seuil.
- Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Searle, John R. (1982) *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*. Paris : Minuit.
- Rabatel, A. (1998). *Homo narrans : pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Patron, S. (2016). *Le narrateur. Un problème de théorie narrative*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Wagner F. (2005). *Le Récit fictionnel et ses marges : état des lieux*. Version en ligne assez largement développée et remaniée d'une communication présentée à l'EHESS le 3 mai 2005, dans le cadre du séminaire du CRAL (EHESS/CNRS), « La narratologie, aujourd'hui », organisé par Francis Berthelot, John Pier et Jean-Marie Schaeffer. URL : <https://vox-poetica.com/t/articles/wagner2006.html>

**SYMPOSIUM II - Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****1ère partie : des degrés dans la « fiction » ?****Anissa BELHADJIN**

EMA EA 4507, CY Cergy Paris Université

**Littératures de l'imaginaire : jeux et enjeux.**

Au sein de la littérature de fiction, les littératures de l'imaginaire (science-fiction, fantastique, *fantasy*) occupent une place de choix (Besson, 2015, 2022) chez les jeunes lecteurs, qui fréquentent majoritairement ces mondes imaginaires, y compris sous d'autres formes (jeux vidéo, séries, films), dans leurs loisirs (Belhadjin, Bishop, 2019).

Ces littératures de l'imaginaire occupent toutefois une place encore assez peu reconnue par l'école dont les programmes emploient le mot « imaginaire » surtout dans son sens adjectival, en équivalent à « fictionnel » (journaux imaginaires, personnages imaginaires par exemple).

Certes, l'imaginaire est en général ce qui permet de définir la littérature de fiction. Par exemple, pour Genette : « Est littérature de fiction celle qui s'impose essentiellement par le caractère imaginaire de ses objets. » (1991, 31) ou Cohn : « [Fiction] s'impose également de nos jours dans le discours critique français et allemand comme une désignation courante du récit imaginatif. [...] récit littéraire non référentiel.. » (2001, 27) ou encore Schaeffer : « La fiction est bien entendu une mise en œuvre de l'imaginaire. » (2002)

Cette proposition entend tout d'abord définir plus précisément le lien entre fiction et imaginaire :

quels sont les degrés dans la fictionnalité ? En plus de la frontière fiction/non fiction, peut-on définir une autre frontière entre mimétique/non-mimétique ? Ensuite, nous envisagerons la question du jeu : comment les univers imaginaires, par leur côté ludique, peuvent-ils être plus accessibles aux jeunes lecteurs ? Enfin, quels peuvent être les enjeux didactiques et la plus-value pédagogique d'une œuvre ressortissant aux genres de l'imaginaire : comment les lecteurs les lisent-ils et les comprennent-ils, en lien, souvent, avec la notion de *monde* qui leur est associée (Letourneux, 2017) ? Comment la démarche spéculative peut-elle être à même de permettre la réflexion des élèves ? Quelles valeurs portent ces œuvres et sont-elles transposables ?

**Références**

- Belhadjin A. et Bishop, M.-F. (2019). Quelle place pour la culture des élèves en classe de français ? *Le Français aujourd'hui*, 207.
- Besson, A. (2022) *Les Littératures de l'imaginaire*. Université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand : L'opportune.
- Besson, A. (2015) *Constellations. Des mondes fictionnels dans l'imaginaire contemporain*. Paris : CNRS Éditions.
- Cohn, D. (2001) *Le Propre de la fiction*, Paris : Seuil.
- Genette, G. (1991) *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Letourneux, M. (2017). *Fictions à la chaîne*. Paris : Seuil.
- Schaeffer J.-M. (2002). De l'imagination à la fiction. <http://www.vox-poetica.org/t/fiction.htm>

**SYMPOSIUM II - Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****1<sup>ère</sup> partie : des degrés dans la « fiction » ?****Chloé CHAUDET**

Université Clermont-Auvergne, Institut universitaire de France

**La fiction face aux « théories du complot » : enjeux didactiques d'une approche interdiscursive.**

L'étude de l'imaginaire du complot – qui se manifeste par diverses configurations d'un dessein secret, non avéré, concerté entre plusieurs individus visant à infléchir le devenir socio-historique – s'inscrit assez rarement dans les enseignements de Lettres, que ce soit dans le secondaire ou à l'université. La narrativité constitutive du complot, qu'il n'est par exemple pas possible de figurer entièrement par le biais d'une image fixe, justifierait pourtant à elle seule que les enseignant-es en Lettres œuvrent à la meilleure compréhension d'un imaginaire aussi répandu que protéiforme, englobant à la fois des élaborations pseudo-factuelles et des constructions fictionnelles. Mais cela ne va pas sans poser certaines questions engageant une réflexion sur les frontières de la fiction. En particulier : comment exploiter pédagogiquement le passage constant « de l'indéniable à l'incroyable » (Richard Hofstadter) qui caractérise les discours complotistes tout en les distinguant de ces récits *en partie* fictifs que sont les fictions, au sens esthétique du terme ? J'envisagerai quelques éléments de réponse à cette question. À ce titre, je défendrai l'intérêt d'une approche interdiscursive, qui suppose par définition de

distinguer plusieurs types de discours. Après avoir proposé quelques critères opératoires dans une salle de classe pour différencier les « théories du complot » et les « fictions du complot », je montrerai comment la pratique des secondes, dans le cadre d'ateliers d'écriture, pourrait aider à mieux comprendre le fonctionnement des premières ainsi que, plus généralement, l'imaginaire du complot.

**Références**

- Arciszewski, T. et Bonetto, E. (2021). The Creativity of Conspiracy Theories. *Journal of Creative Behavior*, vol. 5, n°4. 916-924.
- Chaudet C. et Rialland, I., dir. (2023). Revue de la Société d'Étude de la Littérature de langue Française des xx<sup>e</sup> et xxi<sup>e</sup> siècles, n°12. Fictions du complot. (à paraître en ligne à l'automne)
- Hofstadter, M. (2012 [1964]). *Le Style paranoïaque. Théories du complot et droite radicale en Amérique* [« The Paranoid Style in American Politics »]. Trad. Julien Charnay. Paris : Les Pérégrines.
- Wu Ming 1 (2022 [2021]). Q comme complot. Comment les fantasmes de complot défendent le système [La Q di Complotto. QAnon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema]. Trad. Anne Échenoz et Serge Quadrupani. Montréal : Lux Éditeur.
- Ziolkowski T. (2017). *Cults and Conspiracies. A Literary History*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

**SYMPOSIUM II - Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****1<sup>ère</sup> partie : des degrés dans la « fiction » ?****Claire PLACIAL**

Université de Lorraine, centre Écritures, Institut universitaire de France

**La Bible aux frontières de la fiction.**

Depuis 1996, et selon des modalités qui évoluent à la marge en fonction des changements de programmes, la Bible est au programme de la classe de 6<sup>e</sup> en français – entendons-nous bien : pas toute la Bible, mais des extraits de la Genèse, rapprochée, selon le programme de 2015, de « grands récits de création d'autres cultures, choisis de manière à pouvoir opérer des comparaisons ». L'étude d'extraits du corpus biblique dans l'école publique laïque suppose évidemment une lecture non-confessionnelle des textes, qui passe dans la pratique (dans les programmes, dans les manuels, dans les choix didactiques des enseignant·e·s) par une approche comparatiste. Les extraits de la Genèse sont ainsi rapprochés des épopées antiques (l'*Odyssée*, les *Métamorphoses*...) dont le statut de fiction littéraire ne fait guère débat, comme de textes relevant d'une perspective mythographique de récit des origines (le *Popol Vuh* Maya, par exemple). Quel statut dès lors est conféré par l'école, et par le cours de français, au texte biblique ? Est-il reçu comme un texte de fiction ? Quelle place est donnée, ou permise, à sa réception par les communautés de

croyant·e·s ? Il s'agira de comprendre comment le programme de 6<sup>e</sup> reçoit certains épisodes de la Genèse comme mythographiques, rédigés selon les principes de la fiction narrative ; en ce sens, le choix des textes étudiés (la création du monde, Babel, le Déluge...) permet une lecture de la Bible comme fiction que ne permettrait pas, ou pas de la même manière, des extraits des Psaumes, le Décalogue ou le corpus néotestamentaire.

**Références**

- Beaudrap, A.-R. de (2010). Enseigner les faits religieux en classe de français. État des lieux, paradoxes et perspectives. Institut national de recherche pédagogique.
- Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ?* Paris : Albin Michel.
- Chevrel Y. (dir.). (2007). *Actes du séminaire national « Enseigner les œuvres littéraires en traduction »*. Éducol.  
[https://media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignant/56/8/actes\\_oeuvres\\_en\\_traduction\\_109568.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignant/56/8/actes_oeuvres_en_traduction_109568.pdf)
- Benoît, É. (2009). *La Bible en clair*. Paris : Ellipses.
- Parizet S. (dir.) (2016). *La Bible dans les littératures du monde*. Paris : Cerf.



**SYMPOSIUM II- Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****2ème partie : Des lectures fictionnelles ?****Sonia CASTAGNET-CAIGNEC**

EMA EA 4507, CY Cergy Paris Université

**Les sciences naturelles de Tatsu Nagata : un cas d'école.**

Depuis 2006, les albums de la série *Les sciences naturelles* se déclinent autour des animaux et des insectes en courts albums, adressés aux enfants dès 3 ans. On trouve *Le renard*, *La taupe*, en passant par *La fourmi* ou *Le pyrrhocore*, sans compter les récentes compilations *Les bêtes qui font peur* (2022) ou *Les bêtes de la campagne* (2022). Ces albums dits *documentaires*, très épurés dans leur illustration mais aussi très fantasques, sont signés d'un certain Tatsu Nagata, *scientifique reconnu, expert mondial des mutations des batraciens, membre du Tokyo Scientific Institute*, selon la 4<sup>e</sup> de couverture et le site des éditions du Seuil. Derrière ce pseudonyme se cache en fait l'auteur Thierry Dedieu. Ces vrais-faux documentaires relèvent d'une supercherie littéraire, entretenue en toute complicité par la maison d'édition et un blog d'auteur, et relayée par les différents catalogues de bibliothèques, notamment celles fréquentées par les enseignants. Ainsi, les albums de cette série sont-ils souvent utilisés au premier degré en tant que documentaires à l'école maternelle, gommant ainsi tous les stratagèmes de falsification littéraire qui sont portés en condensé

dans ces albums. Il s'agira donc de réfléchir à l'usage didactique qu'ont les enseignants d'objets littéraires qui relèvent bien de la fiction en les détournant vers une utilisation purement documentaire. Quelles implications par rapport au projet d'auteur ? Par rapport au sens de l'œuvre ? Quelles représentations les enseignants ont-ils de leurs élèves-lecteurs en occultant la dimension fictionnelle de ces ouvrages ? Quels lecteurs du texte fictionnel forment-ils ?

**Références**

- Guérette, C. (2011). *Livre documentaire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Leclaire-Halté, A. (2015). L'album documentaire : quelle construction de l'information entre texte et image ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, n°1. <https://doi.org/10.7202/1047803ar>
- Maurel-Indart, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.
- Connan-Pintado, C. (2022). [L'entomologie à hauteur d'enfant. Figures, médiations, enjeux](#). In Daniel, Y. et Montandon, A. *Observer et Décrire. Des insectes et des hommes. Carrefour des lettres modernes*, n° 14. Paris : Classiques Garnier.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2. Paris : Hatier.
- Tatsu Nagata. (2022). *Les bêtes qui font peur*. Paris : Seuil Jeunesse.

**SYMPOSIUM II- Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****2<sup>ème</sup> partie : Des lectures fictionnelles ?****Virginie TELLIER**

EMA EA 4507, CY Cergy Paris Université

**Quelle place pour la fiction, entre le « voyage » et l'« aventure » ?**

Le programme de littérature, pour la classe de 5<sup>e</sup>, comprend une grande entrée intitulée « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». Cette entrée invite les enseignant-e-s à faire découvrir à leurs élèves « diverses formes de récits d'aventures, fictifs ou non ». La distinction n'est pas développée, et les deux types de récits semblent devoir être convoqués conjointement ou alternativement pour répondre aux deux enjeux énumérés, un enjeu de formation morale sur les « valeurs » mises en jeu dans le voyage et les rencontres avec l'altérité, un enjeu de formation littéraire, autour de la « représentation » du voyage. Les séquences de manuel proposent, pour traiter cette grande entrée, de travailler sur des récits de voyage considérés comme authentiques (*Le Livre des merveilles* de Marco Polo, par exemple) et des romans d'aventures géographiques, notamment de Jules Verne. Notre propos, dans cette communication, sera de réfléchir à la pertinence de la distinction entre fiction et non-fiction pour répondre aux enjeux moraux et littéraires que présente, pour de jeunes adolescent-e-s, l'étude du genre du récit de voyage. À partir d'un corpus du xix<sup>e</sup> siècle, il s'agira d'abord de montrer que la ligne de partage entre fictif et non-fictif traverse les œuvres et ne recoupe pas les appellations génériques de « récit de voyage » et « roman d'aventures ». On s'intéressera notamment au creuset que constitue la presse, où voisinent fiction et non-

fiction, pour les lecteurs et lectrices du xix<sup>e</sup> siècle. On réfléchira ensuite à la poétique du récit, selon qu'on se situe en régime fictionnel ou non-fictionnel : à partir de la catégorie aristotélicienne du « vraisemblable », on se demandera si la mise en intrigue du récit fictionnel déplace le centre d'intérêt du descriptif, propre au récit de voyage, vers le narratif, propre au roman. On s'intéressera tout particulièrement au rôle du personnage dans ce déplacement. Enfin, on s'interrogera sur les valeurs mises en jeu dans la représentation de l'altérité en régime fictionnel et non-fictionnel : quelles conditions permettent-elles la rencontre avec l'altérité ? S'agit-il d'instruire le lecteur ou la lectrice ? de l'émouvoir ? de l'inviter à un décentrement ?

**Références**

- Hartog, F. (2001 [1980]). *Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*. Paris : Gallimard.
- Le Huenen, R. (2015). *Le Récit de voyage au prisme de la littérature*, Paris : Presses de l'Université Paris Sorbonne.
- Reuter Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* n° 60 : *Le personnage*. 3-22.
- Surun, I. (2007). Les figures de l'explorateur dans la presse du xix<sup>e</sup> siècle. *Le Temps des médias*, vol. 8, n° 1, pp. 57-74.
- Thérenty, M.-È. (2007). *La Littérature au quotidien. Poétiques journalistiques au xix<sup>e</sup> siècle*. Paris : Seuil, coll. Poétique.
- Weber, A.-G. (2006). Le Genre romanesque du récit de voyage scientifique au XIX<sup>e</sup>. *Sociétés et représentations* 21. 59-77.



**SYMPOSIUM II- Frontières du récit fictionnel : quels enjeux didactiques ?****2<sup>ème</sup> partie : Des lectures fictionnelles ?****Pierre-Louis FORT**

EMA EA 4507, CY Cergy Paris Université

**De la fiction ? La scolarisation de *L'Adversaire* d'Emmanuel Carrère.**

Rapidement consacré parmi les textes étudiés au collège et au lycée, *L'Adversaire* d'Emmanuel Carrère, paru en 2000, connaît une fortune scolaire qui ne se dément toujours pas. Cette œuvre contemporaine est certainement l'une de celles qui pose avec le plus d'acuité la question de la fiction dès son écriture. Emmanuel Carrère la présente ainsi : « *L'Adversaire* n'est pas un roman. C'est une non fiction novel, le terme est juste. L'agencement, la construction, l'écriture font appel aux techniques romanesques, mais ce n'est pas une fiction. Mon enjeu, c'est la fidélité au réel. » (*Télérama*, janvier 2000). Certains parleront ainsi, pour ce texte, de la « tentation de la fiction » (Denizot, Mercier 2006) ou « d'une écriture qui emprunte certains des ressorts du roman tout en préservant l'authenticité des faits qu'elle décrit » (*CRDP Bretagne*, coll. "Agir", 2013). Nombreuses sont les propositions d'étude disponibles : séquences partagées en ligne par des enseignants, éditions parascolaires et manuels scolaires – par-delà les différents programmes qui se sont succédé, *L'Adversaire* résistant aux différentes prescriptions justement

en raison de ce rapport trouble à la fiction - sont autant de documents permettant d'interroger la façon dont on peut penser la fiction à travers et par ce texte de Carrère. Dans cette communication, nous examinerons la façon dont les études proposées de l'œuvre engagent des savoirs liés à la fiction et à la fictionnalisation. En nous appuyant sur un vaste corpus de manuels et de séquences, depuis sa parution il y a près de 25 ans, nous explorerons les savoirs proposés et leur construction, en diachronie et en synchronie, ainsi que leurs enjeux didactiques.

**Références**

- Ahr, S. (2015). Enseigner la littérature aujourd'hui. Disputes françaises. Paris : Champion.
- Belhadjin, A. et Bishop, M.-F., (dir.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école*. Paris : Champion.
- Carrère, E. (2013). *L'Adversaire*, Emmanuel Carrère. SCEREN/ CRDP de Bretagne. Collection « Agir ».
- Denizot N. et Mercier C. (2006). *L'Adversaire*, d'Emmanuel Carrère. *Recherches n° 45. Écritures de soi*. 2006-2. 135-150
- Perret-Truchot, L. (dir.) (2015). *Analyser les manuels. Questions de méthodes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.



# LES COMMUNICATIONS

## [Ateliers]

---



**Eleonora AERRA, Sylvain BREHM et Nathalie LACELLE**

UQAM

## Écrire des récits de fiction avec l'intelligence artificielle générative : genèse textuelle et négociations avec la machine.

Inscrite dans le deuxième axe du colloque, cette communication se propose d'étudier un corpus de récits fictionnels numériques écrits par voie d'allers-retours avec *ChatGPT*, un logiciel d'intelligence artificielle générative (Gozalo-Brizuela et Garrido-Merchan, 2023), par des élèves de 3<sup>e</sup> année d'une école secondaire québécoise (n=32), dans le cadre du projet de recherche « Le développement de la compétence numérique par la littératie médiatique multimodale chez des élèves du secondaire » (FRQSC, 2021-2024). Dans la foulée des travaux sur les écritures de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017), ces productions numériques rédigées à l'issue de la lecture d'un corpus littéraire sur les thèmes de l'absurde et de l'engagement seront analysées afin d'interroger la manière dont s'exprime la subjectivité des élèves en contexte de réception/production générative et les opérations déployées dans les différentes étapes du processus de (co) construction textuelle.

Deux objectifs sont notamment poursuivis. Le premier consiste, d'une part, à décrire l'organisation et la structure des textes (co) produits, d'autre part, à examiner les justifications des élèves concernant les représentations des thématiques de départ (absurde et engagement), du style de l'artiste pris comme modèle et des attentes concernant la capacité de la machine à créer des récits<sup>5</sup>. Le deuxième objectif consiste à analyser les négociations des élèves avec la machine dans le processus de réception/production. Générés et modifiés à partir des requêtes des usager-es, les récits produits dans le cadre du projet peuvent être étudiés du point de vue de leur genèse

(Le Goff, 2008), en observant quels éléments ont été rédigés en première intention, puis effacés, retenus ou reformulés dans les commandes des élèves. Dès lors, nous chercherons à déterminer si les choix d'écrits et d'écriture, la construction de récit, les réécritures successives et les consignes données au logiciel d'intelligence artificielle sont une manière, pour les élèves, de nuancer, d'occulter ou en encore de mettre en relief certaines manifestations de leur subjectivité, voire de révéler leurs « postures autoriales » (Margallo González, 2009). Les traces du processus d'écriture des (co) productions (ou *productions négociées*) seront prises du journal de bord des élèves et les productions numériques seront sélectionnées à partir des portfolios d'écriture créative.

### Références

- Gozalo-Brizuela, R. et Garrido-Merchan, E. (2023). ChatGPT is not all you need. A state of the art. Review of large generative AI models. AI Frameworks Discussion of Abeba Birhane's Algorithmic Injustice and Social Impact Articles. 1.1.  
<https://ojs.stanford.edu/ojs/index.php/grace/article/view/2572>
- Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & Travaux*, 73  
<http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325>.
- Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (éds.) (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception*. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités. Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- Margallo González, A. M. (2009). La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, 40, 201-225.  
<http://journals.openedition.org/reperes/350>
- Petitjean, A.-M. (2023). Que devient la créativité littéraire à l'heure de Chat GPT ? Expérimenter l'Intelligence Artificielle en master de création littéraire. Communication présentée dans le cadre du 3<sup>e</sup> colloque sur L'enseignement de la littérature avec le numérique (ACFAS, 2023). Montréal, 10-12 mai 2023.

<sup>5</sup> Pour des expériences similaires, réalisées avec des étudiant-es en formation universitaire, voir par exemple Petitjean 2023.

**Virginie ACTIS**

VALE 4085, Sorbonne Université INSPE

## Du texte de lecteur au texte réponse : activité fictionnalisante et « relation résonante » au texte.

Dans le champ de la théorie comme dans le champ de la didactique, les écrits de la réception se sont peu à peu imposés comme des dispositifs favorisant l'interprétation du texte littéraire et comme de véritables « événements d'écriture » (Fourtanier et Le Goff, 2017).

Expérience intime de rencontre avec une œuvre, les écrits de la réception n'en sont pas moins le laboratoire d'une expérience de l'altérité en tant qu'ils sont le lieu d'un dialogue du lecteur avec lui-même, avec l'auteur et avec tous les discours qui traversent le texte lu. C'est ce dialogue qui suscite et irrigue l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2005).

La communication que nous voudrions présenter s'intéresse à l'activité fictionnalisante du lecteur en associant écrits de la réception et dispositifs relevant des écritures créatives (Houdart-Merot, 2013). Notre hypothèse étant qu'une approche pragmatique de l'écriture en formation qui associe aux écrits de la réception des situations inspirées de l'écriture créative permet d'analyser, à des degrés divers, l'activité fictionnalisante du lecteur et d'explicitier des outils propres à la narratologie postclassique, en particulier la réflexion sur la séduction narrative (Jouve 2019). L'enjeu étant que les futurs enseignants se familiarisent avec une lecture « anthropologique » de la fiction (Jouve, 2019) tout en faisant l'expérience sensible d'une « relation résonante » au texte (Rosa, 2018).

Dans le cadre d'un module d'une douzaine d'heures sur la didactique de l'écriture, nous avons ainsi proposé à un groupe d'une trentaine d'étudiants de M1 2<sup>nd</sup> degré une expérimentation en deux temps. En faisant d'abord produire des textes de lecteur, il s'agissait pour nous d'établir les conditions d'un dialogue entre un lecteur et une œuvre, de transformer une lecture en écriture, en rendant « un texte scriptible, et donc désirable » (Houdart-Merot, 2013, p.422 et 411). Pour mesurer ensuite comment s'opère le glissement du « je » lecteur à celui de narrateur de

fiction, nous avons engagé les étudiants dans un dispositif d'écriture inspirée, pour la partie pratique, des protocoles de l'écriture créative et, pour le soubassement théorique, de la théorie de la « résonance » du sociologue Rosa (2018). Attentif aux effets de résonance que les textes sources ont suscités en lui, le sujet scripteur produit une écriture de fiction qui fait réponse à ce qui « lui a parlé » dans les textes lus.

L'analyse de ce double dispositif nous conduira :

— à nous intéresser à la genèse d'un processus fictionnel (de quelle manière les « textes-réponses » se détachent-ils [ou pas] du texte source et proposent-ils une écriture fictionnelle singulière ?)

— à montrer comment le sujet scripteur entre dans une posture d'auteur (quels outils linguistiques manifestent le glissement d'un « je » lecteur à celui de narrateur de fiction ?)

— à mesurer comment, pendant et dans l'après-coup de leur production, les étudiants s'emparent d'outils de la narration postclassique (en particulier les ressorts de la séduction narrative) et en quoi cela modifie leur relation au texte lu et leurs savoirs sur la fiction.

### Références

- Houdart-Merot, V. et Mongenot, C. (dir.) (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction - Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris : Armand Colin
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositifs de l'imaginaire. *Figura n° 20*, p.46-65.
- Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Presses universitaires de Namur.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte, coll. « Théorie critique », traduit de l'allemand par Sacha Zilberfarb, avec la collaboration de Sarah Raquillet.

**Fednel ALEXANDRE**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Le texte de fiction en classe de littérature au cégep.

Au cégep, ordre d'enseignement postsecondaire québécois, la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, comprend quatre cours de 60 heures chacun. Le devis ministériel prescrit la lecture obligatoire de deux œuvres littéraires par cours (MEES, 2017), mais les cégépiens en liraient en moyenne trois (Babin et Dezutter, 2014). La lecture de textes fictionnels (narratifs, poétiques et théâtraux) est donc placée au cœur de la discipline des cégépiens, c'est-à-dire leur exposition à des modes de penser, de parler et de faire propres à la littérature afin qu'ils se les approprient (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Ce choix vise, d'une part, à développer la capacité des cégépiens d'apprécier la « littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (MEES, 2017 : p. 5) et de favoriser chez eux, d'autre part, une attitude « d'ouverture à d'autres cultures et au monde » (p. 5). Ces dispositions semblent promouvoir la lecture des textes fictionnels comme « un art de vivre » (Petit, 2016 : p. 159). Or, il existe peu de connaissances sur la réception effective des textes fictionnels par les cégépiens et sur leur relation avec les œuvres. Que devient le texte de fiction en classe de littérature au cégep ? Quel rôle les dispositifs jouent-ils dans le développement de la compétence fictionnelle des cégépiens ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de

répondre dans cette communication afin de proposer une réflexion sur la réception des œuvres de fiction en classe de littérature au cégep. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les résultats d'une analyse de contenu d'un corpus d'écrits de la réception produits par 58 cégépiens dans le cadre d'une recherche descriptive (Alexandre, 2022).

### Références

- Alexandre, F. (2022). *Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature : l'approche historicoformelle et l'approche subjective*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal/Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes : pratiques d'enseignement actuelles. *Correspondance* 19 (3). 1-8.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La place des œuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec : quelle progression d'un cours à l'autre ? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (éd.). *Curriculum et progression en français. Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. Presses universitaires de Namur. 653-672.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Petit, M. (2016). *Éloge de la lecture*. Paris : Belin.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation*. Bruxelles : Peter Lang. p. 257-278

Claire AUGE

LITTEXTRA, Université Grenoble Alpes

## « Nous sommes Bérénice » : immersion fictionnelle & cercle de personnage.

L'articulation de la sphère ludologique et littéraire est légitimée par de nombreux travaux sur la fiction (Pavel, 1997 ; Schaeffer, 2003 ; Caïra, 2007, etc.) ; Dauphagne écrit d'ailleurs que « jouer et lire sont deux modalités d'accès au monde imaginaire » (2011 : 29). Des nombreux travaux menés sur le jeu de rôle (Caïra, 2007 ; Dauphagne, 2011 ; Roux, 2016, etc.) et sur la littérature (Schaeffer, 2003), nous retenons que le joueur, tout comme le lecteur, en développant une identification associative, s'immerge dans la fiction. À la suite de l'appel à une « pédagogie de l'immersion » (Jenny, 2008) et des travaux de Larrivé sur l'identification (2014), j'ai soutenu, dans mes travaux de doctorat, l'idée que l'immersion fictionnelle via le jeu de rôle est une piste didactique féconde pour engager des lycéens dans la lecture de l'œuvre racinienne.

Pour ce faire, la lecture devient terrain de jeu : chaque élève est associé à un personnage et ne découvre la fable qu'à sa hauteur — Bérénice, par exemple — il ne lit, à la maison, que les scènes dans lesquelles son personnage apparaît. Dans un second temps, en classe, les élèves sont réunis en « cercles de personnage » — « toutes les Bérénice ensemble ». La notion de « cercle de personnage » a été construite à partir de celle des « cercles de lecteur » (Terwagne *et alii.*, 2003) — il s'agit d'un temps d'échanges collaboratifs autour d'une lecture — et de celle des « comités de lecture » (Sauvaire, 2013) — les élèves co-construisent par les échanges entre pairs une compréhension du texte littéraire. En effet, dans un « cercle de personnage », les élèves doivent, à l'oral, construire le « background » de leur personnage, pour reprendre le concept ludologique, soit élaborer « un descriptif plus ou moins détaillé de la biographie, de l'apparence physique et du caractère du personnage » (Caïra, 2007 : 63), tout en prêtant attention à ses actions,

ses sentiments. Enfin, dans un troisième et dernier temps, chaque « cercle de personnage » présente son héros au reste de classe et émerge alors, à l'oral au sein de la classe, un jeu de rôle où chacun interprète et joue, à la manière d'une improvisation théâtrale, son personnage et interagit avec ses pairs (Augé, 2022).

Nous nous concentrons sur le deuxième temps de ce dispositif en étudiant les échanges oraux tenus par six élèves (Amel, Bayenne, Juliette, Lisa et Ombeline) d'une classe de 1<sup>re</sup> du lycée C. Chaplin, associées à Bérénice dont nous disposons de la retranscription intégrale. Nous montrerons que le « cercle de personnage » devient un laboratoire d'immersion fictionnelle : dans les interactions entre pairs, non seulement se met en place une lecture coopérative qui permet de dépasser les difficultés du texte et de co-construire une compréhension de l'œuvre, mais émerge également une substitution d'identité née de l'entrelacement des réflexions, des projections individuelles, des émotions de chaque sujet-lecteur.

### Références

- Caïra, O. (2007). *Jeux de rôle. Les forges de la fiction*. Paris : CNRS, 2007.
- Dauphagne, A. (2011). La fantasy au sein de la culture ludique : quand la fiction se donne à jouer. *Lecture Jeune*, 138.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles : De Boeck.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures, littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat. Université de Laval et Université Toulouse 2.



**Sandrine BAZILE**

LIRDEF, Université de Montpellier

## Création et réception de fictions théâtrales dans le cadre d'un projet de théâtre participatif élèves/étudiants, une « conversation » à quatre temps (ou plus).

Le contexte de cette recherche est celui de la formation master MEEF 1<sup>er</sup> degré et plus particulièrement d'une UE *Projet*, centrée sur les « Éducatifs à » et l'animation d'un atelier d'écriture et de pratique théâtrales en lien avec des questions socialement vives (Bazile, 2022). En lien avec ce projet, un atelier de pratique est parallèlement mené auprès d'élèves de cycle 3 d'une école REP+. Depuis 2021, ce dispositif vise la rencontre entre étudiants et élèves, les uns et les autres participant aux deux versants du projet, autour des représentations successives issues des deux ateliers.

Ce projet est adossé à une recherche visant à interroger les liens entre « éducation à » et théâtre participatif, entendu comme fait social impliquant le spectateur dans la fiction théâtrale, sur des plans différents et à des fins diverses (Bazile, 2023).

Dans le cadre cette communication, à partir des données collectées durant les deux premières années de projet — comprenant les textes écrits durant les ateliers, la captation des échanges réalisés après les représentations, et des entretiens semi-directifs menés auprès des acteurs de ce projet — nous souhaitons questionner les enjeux de cette triple immersion (auteur, acteur, lecteur-spectateur) dans la fiction théâtrale.

Pour cela, il s'agira de l'envisager d'abord sous l'angle de l'articulation des différents régimes de lecture du théâtre, entre lecture fictionnelle, dramaturgique et scénique (De Peretti, 2022),

mais également à l'aune de la tension existant entre versants imaginaire et critique du sujet éthique (Sauvaire, 2019), comme, *in fine*, au prisme des liens tissés avec la notion d'*empowerment*, définie comme processus de renforcement de l'esprit critique et la capacité d'action (Bazile, 2023). À l'appui de ces divers cadres, nous tenterons de comprendre comment le dispositif construit autour de cet « art à deux temps » (Petitjean, 2007, § 11) autorise, entre le sujet auteur-acteur-lecteur-spectateur et la fiction théâtrale, une conversation à quatre temps (ou plus ?), riche de possibles intimes et collectifs.

### Références

- Bazile, S. (2023). Théâtre participatif et participation au théâtre. Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 24 février 2023. Dernière modification le 28 avril 2023. Accès : <http://publicationnaire.humanum.fr/notice/theatre-participatif-et-participation-au-theatre>.
- Bazile, S. (2022). Analyse des pratiques d'enseignement du théâtre à l'école primaire : bilan d'une formation théâtre en Master MEEF premier degré. *Pratiques*, 193-194 | 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/11595>
- Peretti de, I. (2022). Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique. *Pratiques*, 193-194 | 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/11409>
- Petitjean, A. (2007). Fictions dramatiques et postures du lecteur. In *Les enseignements de la fiction*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux. URL : <http://books.openedition.org/pub/6296>
- Sauvaire, M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches & Travaux*, 94 | 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1598>

**Audrey BELANGER & Martin LEPINE**

Audrey BÉLANGER (Université de Laval)

Martin LÉPINE (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke)

**Le roman historique, territoire de la fiction et de l'histoire propice à la formation de citoyens sensibles et critiques.**

Le roman historique, par sa désignation même, recoupe deux sources d'accès aux savoirs, le récit de fiction et le récit historien et, de ce fait, ouvre la porte sur deux terrains d'expérience lectorale qui occupent une place importante à l'école : le français et l'histoire. Ce sont deux disciplines qui, à travers le développement de la lecture littéraire et de la pensée historienne, peuvent contribuer à un vivre-ensemble plus harmonieux (Dufays et al., 2015 ; Seixas et Morton, 2013). En humanisant la découverte du passé et en mettant en mouvement la pensée par la force du cœur, l'étude d'un roman historique peut offrir un territoire plus personnel donnant à (res) sentir, à réfléchir et à choisir. Or, pour donner sens à une telle expérience, encore faut-il être en mesure de (dé) nouer différents récits, parfois implicitement contenus dans un seul et même support. Or, à l'heure actuelle, en contexte scolaire, il semble que ce (dé) nouement ne constitue pas un exercice aisé, ce qui peut notamment s'expliquer par le cloisonnement disciplinaire ou le manque de ressources susceptibles d'accompagner les personnes enseignantes dans l'exploration du potentiel (trans) formateur d'une rencontre entre narration, fiction et histoire (Bélanger, 2022).

Dans le cadre de notre communication, nous souhaitons présenter un dispositif didactique, nommé travail d'enquête historico-littéraire, développé dans le cadre de notre recherche

doctorale (Bélanger, 2022). Ce dispositif, dont le développement s'est inscrit dans le processus d'une recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019), vise non seulement à offrir un outil facilitateur pour orchestrer un chemin lectoral, mais aussi à permettre aux élèves d'appivoiser l'inconnu dans une forme favorable à une réception à la fois personnelle et critique : la fiction (Schaeffer, 1999). L'étude d'un roman historique, dans une dynamique intégrative français/histoire, pourrait ainsi concourir à la formation de citoyens sensibles et critiques.

**Références**

- Bélanger, A. (2022). La lecture littéraire et la pensée historienne dans une dynamique intégrative : une recherche design en éducation autour d'un roman historique évoquant l'Holocauste. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.
- Dufays, J. — L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). [1996]. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). [2012]. *Conducting educational design research* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Éditions du Seuil.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.

Marie BERNANOCE

Litt&amp;Arts, UMR 5316, Université Grenoble-Alpes

## Le théâtre moderne et son enseignement : des frottements de fictionnalisation.

La dramaturgie, au double sens que lui donne l'histoire de l'esthétique théâtrale, est l'angle mort aporétique de la formation des enseignants et des manuels scolaires. Cela engage le statut du texte de théâtre dans le cadre du *divorce* entre théâtre et littérature analysé par Michel Vinaver pour le XXe siècle, et qui connaît un regain actuel. Vécu tour à tour comme partition au service du metteur en scène ou résurgence de l'esthétique classique, le théâtre se retrouve coincé entre littérature et scène, que les pratiques d'enseignement accolent plus souvent qu'elles ne les font interagir. Jean-Pierre Ryngaert a parlé d'une *illusion mécaniste*.

En quoi cela engage-t-il la relation à la fiction et quelles pistes en tirer pour l'enseignement du théâtre ?

L'*état d'esprit dramaturgique*, défini par Bernard Dort, s'inscrit à l'opposé d'une conception du texte dramatique comme empilement de deux couches : l'une, didascalique, aurait un statut non fictif, « indication » de l'auteur au metteur en scène, l'autre serait le lieu de la fiction, reposant sur le dialogue entre des personnages. Or, toute la construction de l'écriture théâtrale moderne, en parallèle avec la création progressive de la notion de mise en scène, investit la totalité du texte de théâtre d'un statut fictif né de la construction, au théâtre, de la *figure de l'auteur* analysée dans le roman par Maurice Couturier. Cela se traduit par le développement de la voix du commentateur dans l'*écriture alternée* dont Catherine Naugrette a montré l'importance. La modernité fait résonner cette voix profondément ancrée dans la fiction, dont elle démultiplie les effets du fait de la romanisation du théâtre, ce que Jean-Pierre Sarrazac a exploré sous le terme d'*épiscisation*. Penser la réception du théâtre à partir de cette perspective esthétique ancrée dans l'histoire des mentalités permet d'imaginer un triple jeu de frottements de fictionnalisation : c'est ce que j'ai théorisé sous la

notion de *voix didascalique*, dialogue fictif entre figure de l'auteur, figure du lecteur et figure de la scène. Cela permet de définir des *motifs dramaturgiques*, principaux nœuds épiques.

Penser la didactique du théâtre peut alors consister à mettre en regard ces *motifs dramaturgiques* et leur mise en œuvre dans ce que j'appelle des *motifs didactiques*, espaces de réception performative. Cela engage tout particulièrement la conception des pratiques de mise en voix et de ce que Denise Schröpfer appelle la « lecture-spectacle ».

En appui sur les principaux *motifs dramaturgiques* élaborés à partir d'un vaste corpus de pièces jeunesse, illustrés par quelques exemples emblématiques, je présenterai sous forme de tableau synthétique les *motifs didactiques* que j'ai pu élaborer en lecture, écriture et mise en voix/espace. Puis je détaillerai, avec des traces (productions textuelles et images), quelques pistes précises expérimentées en formation : « exercice des seuils », « lecture grapillage », « lecture à l'oreille ».

### Références

- Danan J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud.  
 Naugrette J.-P. (2000). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Nathan Université.  
 Sarrazac J.-P. (2012). *Poétique du drame moderne*, Paris : Éditions du Seuil.  
 Schröpfer D. (2002). La lecture-spectacle dans l'entre-deux de l'écriture et de la représentation scénique. In Danan J. & Ryngaert J.-P. (dir.), *Écritures dramatiques contemporaines, L'avenir d'une crise*. Louvain-La-Neuve : Études théâtrales n° 24-25, pp. 224-230.

**Laurence BERTONNIER ROSAZ**

*Litt&Arts, UMR 5316, Université Grenoble-Alpes*

## Immersion fictionnelle et poèmes à l'école élémentaire : lire-écrire-dessiner à partir de « Sensation » d'A. Rimbaud.

Comment les jeunes lecteurs de l'école élémentaire s'immergent-ils dans un poème d'auteur à partir d'un lire-écrire-dessiner subjectif ?

Nous observons la façon dont des élèves de l'école élémentaire lisent des poèmes « crayon à la main » dans le cadre d'une réception subjective. Les traces recueillies, langagières et/ou dessinées, relèvent d'une « activité fictionnalisante » (Langlade, 2007) particulière, attachée à la réception de poèmes. Nos travaux interrogent ainsi la créativité du lecteur, dans la continuité des recherches d'A. Rouxel (2017), en étudiant les textes subjectifs d'élèves de l'école élémentaire, dans le champ théorique des écritures de la réception (Le Goff, 2017).

Pour approcher la façon dont les lecteurs s'approprient un poème et se montrent sensibles à cette fictionnalisation particulière d'une lecture en « régime poésie » (Rannou, 2010), nous présenterons un outil méthodologique, fruit de notre travail de recherche sur la réception de poèmes dans notre thèse intitulée *Quand des élèves de CE2, CM1 et CM2 lisent et écrivent des poèmes : subjectivité, créativité et expériences esthétiques* (2022). Cet outil au service de la didactique de la poésie propose une typologie de trajectoires d'appropriation mobilisées par les lecteurs de poèmes. Nous le mettrons à l'épreuve d'un corpus constitué de traces de réception écrites du poème « Sensation » d'A. Rimbaud lu « crayon à la main » par une classe de CE2 en Rep +. Cet outil peut-il rendre compte de la façon

dont se nouent, ou pas, entre les jeunes élèves et le poème, des relations esthétiques ? Que nous disent ces traces des processus attachés à un lire-écrire-dessiner subjectif à partir d'un poème ? Entre poème et fiction, ces territoires ouverts peuvent-ils alors être utiles à l'enseignement de la poésie à l'école élémentaire ?

### Références

- Bertonnier Rosaz, L. (2022). *Quand des élèves de CE2, CM1 et CM2 lisent et écrivent des poèmes : subjectivité, créativité et expériences esthétiques*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-F. Massol et de B. Shawky-Milcent (co-encadrante). Université Grenoble Alpes.
- Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. « Dyptique ».
- Rouxel, A. (2017). Créativité de la réception : de l'investissement subjectif au projet artistique. In F. Le Goff, M.-J. Fourtanier. *Les formes plurielles des écritures de la réception, volume I : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ». p. 147-165.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat sous la direction d'A. Rouxel. Université Rennes 2. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01200484/>
- Brillant-Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (2020). *Un dictionnaire de la didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.
- Massol, J.-F. (2017). Lire des images témoignant des lectures subjectives : quand des jeunes lecteurs prennent crayons, feutres ou caméra en même temps que la plume. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6. p. 1-17. En ligne : <https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/1900-v1-n1-rechercheslmm03474/1043751ar.pdf>



**Béatrice BLOCH***FoReLLIS, Histoire et poétique des formes littéraires, Université de Poitiers*

## Quand la fiction ne nous ressemble pas : des réceptions de la fiction non entièrement mimétique.

Qu'est-ce qui peut plaire dans une œuvre de fiction non strictement ou non totalement mimétique ? Qu'y reconnaît-on ? Quelles sont les émotions en jeu ?

Pourquoi les jeunes sont-ils passionnés par la science-fiction, ou par des univers non réalistes ?

Ou quand la fiction décolle vers le mythe et s'éloigne du réel, qu'y gagne ou qu'y perd le lecteur (par exemple dans les œuvres de Chamoiseau où le récit réaliste devient mythique) ? Comment aussi les étudiants acceptent-ils des aspects de la fiction si détaillés qu'ils en deviennent étranges (le détail décrit, grossi, appuyé sur une théorie permet-il de rédimmer le désintérêt possible lorsque Proust décrit pendant des phrases infinies les aubépines qui décorent une table de fête, en en rendant la description non réaliste) ?

On interrogera des étudiants de licence 3 de lettres à partir d'extraits de textes de science-fiction, d'une part, et de moments de décollement de la fiction par rapport au réel mimétique, d'autre part : moments de mythifications, d'élaboration de théories de la perception,.... Ces éloignements du mimème ont-ils même portée, qu'il s'agisse d'être dans le réel et d'en décoller un peu, ou de simuler totalement d'autres univers ?

**Marlène BOUDHAU**

Contexte Recherches et Ressources en Éducation et Formation, Université des Antilles, INSPÉ de Guadeloupe

## Pour une « poétique des valeurs » de la fiction caribéenne.

Selon François Le Goff, « les fictions littéraires forment un corpus consistant de la classe de français, en réception et en production » (2020). La fiction permet à l'élève, par le procédé d'identification au personnage, de se retrouver face à un système de valeurs différent du sien, ce qui lui permet de se confronter à l'autre. Pour Capt, Brunel et Florey, certains aspects des récits fonctionnent comme « des leviers de la prise en compte de la question éthique par l'enseignant face à sa classe » (2018 : 103). Selon ces chercheurs, la dimension éthique constituant « une forme de levier didactique » (*idem* : 101), le choix des œuvres par l'enseignant et le questionnement du texte proposé aux élèves ont une importance capitale dans la classe. C'est ainsi que Nicolas Rouvière préconise de « questionner les préjugés, mais aussi les statuts, les rôles, la hiérarchie des places et des conditions, l'origine des rapports de force ou de pouvoir, les motivations profondes des personnages » (2018 : 40).

Il serait intéressant d'investir les corpus présents dans la classe en interrogeant les choix didactiques et idéologiques sous-jacents afin

d'identifier les manières dont les enseignants engagent le processus de fictionnalisation à travers la confrontation des valeurs mises en jeu dans les textes littéraires.

L'analyse quantitative et qualitative de séquences récoltées autour de l'enjeu littéraire « Individu et société : confrontation de valeurs » auprès de vingt enseignants du collège de l'académie de Guadeloupe, et des entretiens semi-dirigés, permettra de mettre en exergue les liens entre les enjeux identitaires, sociaux et historiques et les enjeux axiologiques de la lecture de fictions. Cela permettra sans doute d'éclairer « une poétique des valeurs dans l'enseignement de la littérature » (Sauvaire, 2019).

### Références

- Capt, V., Brunel, M. et Florey, S. (2018). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. *Repères* 58. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1736>
- Le Goff, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières : pour une didactique de l'écriture de fiction. *Fiction et réel. Recherches* 72. 87-108.
- Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères* 58. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1692>
- Sauvaire, M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches et travaux* 94.

**Magali BRUNEL & Albane KARADY**

Magali BRUNEL (LIRDEF, Faculté d'éducation, Université de Montpellier)  
et Albane KARADY (IA-IPR, Académie de Nice)

## Variantes multimodales de la fiction et expériences sensibles de lecteurs

Dans le contexte d'une vision de la littérature en dialogue avec les autres expressions artistiques (Chabanne, 2018), le concept de fiction constitue un appui essentiel, puisqu'il permet d'envisager, dans une même approche, la réception du sujet (Rouxel et Langlade, 2004) face à des œuvres variées et à des contextes divers de lecture et de spectature.

Cette approche fait écho, au niveau des corpus contemporains, à l'expression d'auteurs qui mobilisent différents modes langagiers pour produire une fiction sous différents régimes, comme J.P. Toussaint pour *Fuir*. Elle fait également écho, dans les pratiques éditoriales et artistiques, aux nombreuses transmodalisations d'œuvres littéraires qui proposent au public de diversifier ses modalités de réception, en mobilisant des supports analogiques et numériques ou des modalités tantôt sonores, tantôt iconiques, tantôt textuelles, audiovisuelles ou augmentées.

Sur le plan didactique, cette offre ouvre, selon nous, une potentialité nouvelle de favoriser la réception sensible et subjective de la fiction chez les sujets élèves, d'autant que nous considérons, avec J.M. Schaeffer (2015) que l'expérience esthétique activée dans la réception d'une œuvre peut soutenir et développer de nouvelles expériences esthétiques fondées sur d'autres paysages sensoriels.

Dès lors, nous nous proposons de mener une expérimentation, en classe de 6<sup>e</sup> en France, dans le cadre d'une séquence d'enseignement de *Comment Wang-Fô fut sauvé*, de M. Yourcenar (1936), mobilisant deux autres œuvres transmodales, une performance sonore de l'œuvre (Gonon, 2012) ainsi que le film d'animation (Laloux, 1987) (Brunel, Karady et Friscia, 2023). La démarche adoptée consiste d'abord à comparer les trois verbatims obtenus au départ de trois séances organisées selon le même dispositif didactique et portant chacune sur un extrait narratif de l'œuvre, mais mobilisant une modalisation différente (le mode textuel, sonore et cinématique). Puis, nous nous proposons d'analyser les entretiens menés avec les élèves à l'issue de la séquence. Notre question de recherche est la suivante : la proposition d'œuvres mobilisant différents modes langagiers modifie-t-elle les réceptions de la fiction par les élèves ? En

particulier, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

- Comment les élèves réagissent-ils subjectivement face à la lecture, l'audition, la spectature ? Observe-t-on des écarts dans leur réception, selon la variante proposée ?
- Quels élèves s'engagent dans la séance, selon les modes langagiers dominants de l'extrait, sachant que les propositions fictionnelles correspondent, pour chaque élève, à « leurs possibles les plus propres » ?
- Comment, dans leur restitution d'expérience, les élèves reviennent-ils sur leur immersion fictionnelle (Jenny, 2010), selon les variantes auxquelles ils ont été exposés ?

Ces analyses nous semblent être de nature d'une part, à nourrir la réflexion didactique sur le lien entre lecture singulière et réception sensorielle et d'autre part, à permettre de diversifier, par les corpus, les pistes visant à médiatiser l'accès à la littérature de certains élèves entretenant un rapport difficile la lecture des textes littéraires.

### Références

- Brunel, M., Karady, A. & Friscia, V. (2023). Diversifier les réceptions sensibles pour préparer la lecture de l'œuvre littéraire : *Comment Wang-Fô fut sauvé* en classe de Sixième. *Le français aujourd'hui*, 220, 91-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.220.0091>
- Chabanne J.-C. (2018) (coord.). *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*. Presses Universitaires de Namur.
- Jenny, L. (2010). « N' imaginez jamais » : Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*. N° 57 : 1. 2010. 93-102. <https://doi.org/10.5169/SEALS-271549>
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.

### Corpus d'étude

- Yourcenar M. (1979) [1936]. *Comment Wang-Fô fut sauvé*. Gallimard Folio Cadet.
- Yourcenar M. (2012). *Comment Wang-Fô fut sauvé*, lu par C. Gonon. Gallimard. CD Audio.
- Laloux R. (1987). *Comment Wang-Fô fut sauvé*. Film d'animation. DVD Argos film-Arte vidéo.

**Priscila CAMPANHOLO**

Doctorante, Université de São Paulo

## Le *corpus* fictionnel dans les livres didactiques brésiliens : lectures au collège

Dans le contexte brésilien actuel, on constate que dans les matériels didactiques en langue portugaise, le *corpus* des textes de fiction se présente en concurrence avec les textes de non-fiction. Si cette circonstance multiple répond à une exigence mise en place par l'État lui-même, elle nous donne aussi une vision de la société brésilienne et de la formation de ses jeunes apprenants, étant entendu que, conformément à l'ULMA (2010 : 221), « les *corpus* sont le reflet d'une société et de ce dont celle-ci veut doter ses enfants ».

Partant de là, notre investigation suit un chemin descriptif-comparatif qui part de la lecture et de la confrontation aux cadres de contenus et aux tables de matières de manuels de trois collections approuvées par le gouvernement, afin d'identifier un *corpus* de textes de fiction dans les manuels brésiliens et, de ce fait, de constituer une synthèse des choix réalisés. L'analyse de ce matériel nous apporte des indications relatives au temps d'étude consacré aux textes fictionnels par rapport aux textes non-fictionnels.

Pour approfondir l'analyse du *corpus*, nous mettrons l'accent sur le but de l'enseignement de la littérature. En 2010, Dufays (p. 17) questionne la fonction du *corpus* littéraire dans l'enseignement, à partir de la distinction de deux finalités de l'enseignement : apprendre à lire ou apprendre la littérature. Cette perspective nous aide à évaluer si une telle distinction de finalités est pertinente en contexte brésilien. Elle exige néanmoins que l'étude ait un axe plus particulier

et, de ce fait, au-delà de la vision générale autour du *corpus*, nous présentons, dans cette communication, la synthèse de lectures analytiques de chapitres spécifiques.

Dans les trois collections sélectionnées, sont abordés les récits du "moi, je", et nous trouvons dans cette convergence une matière utile et intéressante à l'analyse, car cette disposition nous montre aussi bien l'approche méthodologique que le traitement des aspects de la fiction dans les récits à la première personne comme contenu didactique.

Ainsi, la recherche part d'une vision générale des textes littéraires disposés dans les manuels du collège vers l'analyse de chapitres spécifiques, afin d'identifier dans ces matériels : i) un *corpus* de textes de fiction, ii) les modes d'organisation de ce *corpus* en différents projets éditoriaux, et iii) les finalités attribuées à l'étude du texte littéraire.

### Références

- Braud, M., Laville, B. et Louichon, B. (dir.). (2006). *Les enseignements de la fiction*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brillant-Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris, Honoré Champion.
- Dufays, J.-L. (2010). *Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international*. Louichon, B., Rouxel, A. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.



**Sonia CASTAGNET & Kathy SIMILOWSKY**

EMA, EA 4507, CY Cergy Paris Université, INSPÉ Versailles

## L'écriture de fiction chez les élèves de fin de primaire : du récit brut à la fictionnalisation.

Dans cette contribution, nous analyserons comment des élèves de fin de primaire (CM1-CM2) mobilisent les éléments fictionnels dans des récits lors d'exercices d'écriture d'invention consacrés au récit d'aventure, au récit d'apprentissage et au conte. Les élèves coutumiers de lectures relevant de ces trois genres sont ici mis en situation de produire des textes du même type, sous le mode de l'imitation ou de la transfictionnalité, c'est-à-dire en opérant le passage d'une fiction donnée d'un support médiatique à un autre. Il s'agira de repérer les moyens rédactionnels que les élèves mettent en œuvre pour créer un univers qui permette l'immersion fictionnelle d'un potentiel lecteur. Plusieurs cohortes ont été observées, regroupant 6 classes qui ont bénéficié de dispositifs didactiques différents : avec ou sans modèle, avec lectures ajoutées en cours de séquences, avec ou sans supports jouant de la transmodalisation mais, toujours, en posant l'hypothèse d'une convocation de la bibliothèque intérieure du sujet-scripteur. En effet, de façon plus ou moins consciente, ce dernier utilise des références et des stéréotypes qu'il s'est appropriés, des séquences connues, des ressorts narratologiques qui assurent la réussite des écrits et l'aboutissement du récit. Une sélection de 143 textes de CM1-CM2 parmi les quelques 300 qui ont été recueillis sur des

bassins contrastés (Ile de France *versus* contexte rural provincial) permettra d'envisager les différentes stratégies déployées par les élèves pour conférer un caractère fictionnalisant à leur récit : on observera notamment les effets du texte qui ont été programmés volontairement (situation de réécriture et de reprise) ou ceux qui sont suscités relativement spontanément (premier jet, brouillon). L'analyse des textes des élèves se constitue pour l'essentiel en une investigation sur la capacité des élèves à se doter d'un projet d'auteur en envisageant son écrit du point de vue d'un lecteur ; mais elle est aussi l'occasion de mesurer, en creux, la connaissance du fonctionnement des genres fictionnels en situation de réception, en fin d'école élémentaire.

### Références

- Boré, C. (2010), *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Dufays J.-L. et Plane, S. (dir.) (2009), *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : P.U. de Namur.
- Le Goff, F et Fourtanier, M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : P.U de Namur, coll. « Dyptique ».
- Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

**Marie-Sylvie CLAUDE**

UMR LITT&amp;ARTS. Centre de recherche LITEXTRA. Université de Grenoble

## Les territoires socialement contrastés de l'activité fictionnalisante.

Dans une perspective socio-didactique, cette communication s'appuiera sur les travaux de la chercheuse Peggy Miller (Miller et al., 2012), dans le courant anglo-saxon de la « psychologie culturelle ». Comparant des enfants de Baltimore et de Chicago, elle montre que les premiers, en terrain plus populaire, produisent, en situation d'entretien, deux à trois fois plus de récits que leurs homologues de Chicago, de milieux plus favorisés. Porteurs d'une culture qui valorise les récits fortement dramatisés, ils manifestent plus d'habileté à tenir en haleine leur destinataire et à reconfigurer, par les moyens de la fiction, les anecdotes racontées. Je retrouve des aspects de cette différence dans un tout autre contexte, dans le cadre d'une enquête sur la réception de sculptures contemporaines (Claude & Rayou, 2021 ; Claude & Richaudeau, à paraître), par des collégiens et franciliens de profils socialement contrastés. Entendus en entretien, si tous se réfèrent à des univers fictionnels qui font diversement écho à la culture juvénile (trolls et dinosaures, jeux vidéo, mangas...) et à leurs expériences diverses, l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008) des enfants et adolescents de milieux populaires signent des univers de vie souvent plus durs : références à la guerre et au terrorisme, à la précarité sociale, à la délinquance, à la vie en marge. Les récits et fictions qu'ils produisent pourraient, d'une part, être vecteurs de questionnements très pertinents dans une école qui veut doter chaque élève

d'outils d'élucidation de sa propre existence ; et ainsi simultanément, d'autre part, nourrir, dans le cadre de la discipline français, la construction collective d'une interprétation plurielle et féconde des œuvres. Mais, en l'état, elles sont très éloignées de ce que l'école valorise. Nous chercherons à montrer que l'analyse de ce qu'ils disent dans cette situation d'entretien peut aider le chercheur à comprendre comment il serait possible d'étayer leur activité, au sens de Bruner (2011), de manière à partir de leur réception effective des œuvres pour les accompagner dans un travail de ressaisie de ces fictions qui n'en soit pas une trahison mais une occasion d'enrichissement et de partage.

### Références

- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Claude, S. (2017). Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré, *Pratiques*, 175-176, décembre 2017  
<https://journals.openedition.org/pratiques/3577>
- Claude, S. et Rayou, P. (2021). Fictions d'enfants, fictions d'élèves. Rencontres avec des sculptures contemporaines en 6<sup>e</sup> (en co-écriture avec P. Rayou), *Revue française de pédagogie*, 212 | 2021, 19-30.  
<https://journals.openedition.org/rfp/10720>
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Miller, P., Cho, G., Bracey, J. & Lignier, W. (2012). L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels. *Politix*, 3 n° 99, p. 79-108.



**Cécile COUTEAUX**

Laboratoire allph@, LLA-CREATIS, Université Toulouse Jean Jaurès

## Former les élèves à la multimodalité par l'écriture fictionnelle et vice-versa : l'exemple d'un projet « contes mythologiques » en classe de 6<sup>e</sup>

Nous nous intéressons au rôle de la multimodalité dans un projet interdisciplinaire d'écriture et d'oralisation de contes mythologiques accompagnés d'un kamishibai, réalisé dans une classe de 6<sup>e</sup> de 27 élèves pendant cinq mois. Contes et récits mythologiques constituent un fil rouge dans la construction du rapport des élèves à la fiction depuis l'école élémentaire. Ils sont les uns et les autres indissociables de la multimodalité, par leur dimension orale originelle et par leurs modes de transmission et de circulation sous forme de récits oraux (Montelle, 1993), ainsi que de nombreuses adaptations en albums, éditions illustrées, films d'animation. Ils font partie des textes patrimoniaux qui, comme le souligne Louichon (2017), par leur puissance et leur plasticité, sont générateurs d'objets sémiotiques secondaires multimodaux et transmédiateurs reçus et produits par les élèves. Ils sont donc propres à favoriser un travail sur les relations texte-image-son et l'intertextualité, dont Lacelle et Lebrun soulignent en 2012 que les modalités de traitement par les élèves sont encore peu connues, et qui restent à explorer plus avant aujourd'hui, alors que la navigation sur Internet et la multiplication des formes et des formats de littérature médiatique multimodale fait massivement appel à ces capacités. Ouellet parle ainsi de « sujet multimodal » pour les « utilisateurs de différents modes sémiotiques » (2015 : 15) que sont les élèves aujourd'hui.

Nous analyserons les réponses des élèves à trois questionnaires. Le premier les interroge sur leur définition de « conte », « mythe » et « fiction » en amont du travail (réinterrogée dans les questionnaires en aval). Les deux autres sont des bilans du projet. Le premier porte sur la multimodalité dans les étapes de l'invention du conte : réception de l'intervention des conteuses et de la lecture de l'album *Le petit Poucet et le Minotaure* ; écoute et lecture des contes et

mythes choisis pour l'histoire à inventer ; dessin des décors et des personnages ; écriture individuelle à partir d'un résumé oral de groupe ; résumé aux autres groupes. Le second sollicite l'évaluation par les élèves du dispositif global et des progrès réalisés : apports de l'hybridation générique et de l'interdisciplinarité ; impressions lors de la contée finale aux élèves de maternelle ; activité préférée au cours du projet ; avantages et inconvénients du travail en groupe ainsi que des interactions avec les autres groupes.

Nous nous demanderons, via une analyse qualitative des réponses aux questionnaires tenant compte de leur fréquence ainsi que des productions écrites et orales réalisées, en quoi un tel projet d'écriture plurisémiotique favorise l'apprentissage et l'affinement des capacités fictionnelles, notamment la maîtrise du rapport à l'imaginaire, la conscience de l'intertextualité, la complémentarité des stratégies représentationnelles — écrites, orales et sonores, picturales, gestuelles —, les conditions favorisant l'immersion fictionnelle.

### Références

- Gambrelle, F., Cimarron, J. (2010). *Le Petit Poucet et le Minotaure*. Karibencyla.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. <https://journals.openedition.org/reperes/141#ftn1>
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Dans F. Le Goff, M. — J. Fourtanier (dir.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol I : Genres, espaces et formes (p. 19-33). Presses Universitaires de Namur.
- Montelle, E. (1993). Conter pour mieux écrire. *Pratiques*, 78, 111-125. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1993\\_num\\_78\\_1\\_1691](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_78_1_1691)
- Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale* [En ligne], vol. 1. <https://id.erudit.org/iderudit/1047794ar>

**Priscille CROCE**

UR 24142, PLURIELLES, Université Bordeaux Montaigne

## La présence des albums fictionnels au cycle 3 : listes officielles versus usages

Le troisième axe de l'appel à communications, qui porte sur la fiction, ses corpus, ses supports, pose la question des corpus fictionnels prescrits et/ou présents dans les usages. Des listes de référence accompagnent en effet les programmes officiels, favorisant l'acquisition d'une culture littéraire commune par les élèves de l'école primaire et par ceux du collège. Ces corpus scolaires s'ouvrent à la création contemporaine. Nous proposons de prendre en considération la catégorie des « albums », répertoriés dans la dernière liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3, classes de CM1 et de CM2 (2018), ainsi que les notices, mises à la disposition des enseignants sur Éduscol. En observant les changements par rapport aux listes précédentes (nouveau titres, titres retirés ou déplacés), nous nous demanderons dans un premier temps, en référence à l'appel à communications, si ce corpus a « été élargi en même temps que se développaient, dans le champ des recherches en didactique de la littérature, les approches éthiques et esthétiques posées par la relation à l'œuvre de fiction en situation d'apprentissage scolaire ». Le cas échéant, nous étudierons les choix esthétiques significatifs des albums proposés.

Nous observerons dans un second temps la façon dont les enseignants de cycle 3 s'emparent, ou non, de ces recommandations, pour constituer leurs bibliothèques de classe, et dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques. Pour ce faire, d'un point de vue méthodologique, nous analyserons

des données, recueillies au cours de questionnaires semi-directifs, auprès d'une quinzaine de professeurs des écoles de CM1 et/ou CM2. Nous accorderons un intérêt particulier, d'une part à la place accordée par ces enseignants aux émotions générées par un album fictionnel, d'autre part à l'attention réservée aux goûts, aux manifestations d'intérêt des élèves lecteurs.

### Références

- Louichon, B. et Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, P.U. de Rennes
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit ».
- Rouvière, N. (dir.) (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin : Peter Lang.
- Laroque, L., Raulet-Marcel C. (dir.) (2017). *Littérature et valeurs. Français d'aujourd'hui (Le)* 197.
- Louichon, B. et Sauvaire M. (dir.) (2018). *Le tournant éthique en didactique de la littérature*. Repères 58. Lyon : ENS



**Marie-Hélène CUIN**

CeReS, UR 14922, Université de Limoges, INSPÉ

## Du texte du lecteur au texte de la classe : les rouages de la fiction à l'épreuve de la lecture littéraire.

Si les programmes du lycée intègrent explicitement la place de l'écriture dans la construction de la lecture littéraire, la question plus spécifique de la réception des œuvres de fiction reste un point aveugle, tout comme celle des productions fictionnelles destinées à favoriser la lecture des œuvres littéraires et leur appropriation. Comment envisager la fictionnalité et la fictionnalisation dans le cadre de l'enseignement de la littérature au lycée ? De quelles façons la rencontre singulière de l'élève avec le texte fictionnel peut-elle s'articuler à la construction par la classe d'un texte du lecteur ? Dans quelle mesure peut-on envisager un dispositif visant à favoriser le partage des expériences fictionnelles ?

Dans le cadre d'un dispositif de lecture autour de *Madame Bovary* en classe de seconde, nous interrogerons les objets fictionnels en réception (roman, adaptation cinématographique) et en production (journal du personnage, écriture d'invention, texte du lecteur multimodal) ainsi que les relations esthétiques, cognitives et émotionnelles qu'ils induisent. Dans un deuxième temps, nous présenterons un dispositif de médiatisation du texte du lecteur destiné à favoriser le partage des expériences fictionnelles. L'analyse comparée des textes du lecteur médiatisés et celle des dissertations nous permettra de mettre en évidence les explorations

du sujet lecteur scripteur dans la rencontre avec l'œuvre de fiction. Nous interrogerons également l'évolution des valeurs constitutives de l'identité lectorale. Pour cela, nous choisissons une démarche qualitative faisant principalement appel à une analyse de discours et de contenu.

### Références

- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine, coll. « Érudition »
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction — Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris : Armand Colin.
- Larrivé, V. (2017). L'empathie fictionnelle comme concept unificateur des théories de la fiction. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception*, t. 1. Namur : P.U. de Namur, coll. « Dyptique ».
- Merlin-Kajman H. (2016). *Lire dans la gueule du loup*. Paris : Gallimard, « Essais ».
- Sauvaire, M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches et travaux*, 94.

**Séverine DE CROIX & Dominique LEDUR**

Séverine DE CROIX (UC Louvain, Louvain-la-Neuve)  
et Dominique LEDUR (HE Galilée, Bruxelles)

## Le rapport à la fiction des adolescents lecteurs d'albums : quelles difficultés d'interprétation du côté des élèves et quel regard sur ces difficultés du côté des enseignants ?

L'album de Davide Cali et Claudia Palmarucci, *Le Double* (Éditions Notari, 2015), met en scène un univers futuriste, dystopique et questionne le clonage et l'identité dans une société asservie à un travail déshumanisant. La fin ouverte du récit et les illustrations qui supposent le repérage d'allusions intertextuelles sollicitent particulièrement l'activité interprétative du lecteur (De Croix et Ledur, 2019).

Notre recherche offrira, tout d'abord, l'occasion de se pencher sur un support fictionnel narratif assez récemment introduit dans les classes : l'album pour adolescents. Nous commencerons par interroger la spécificité de ce genre multimodal, sa matérialité, l'identification du lecteur cible et sa correspondance potentielle aux goûts et intérêts de ces lecteurs. Mais cette contribution portera aussi sur la réception, l'appropriation de cette fiction narrative. L'album a, en effet, été proposé à quatre classes d'élèves de 15-16 ans dans le cadre d'une recherche collaborative qui impliquait les enseignants dans la coconstruction du dispositif didactique. Dans l'objectif de focaliser l'attention des enseignants partenaires sur la prise de données à propos de leurs élèves au sein même de la situation didactique, la démarche repose sur l'identification liminaire des difficultés des élèves dans la construction du sens de l'album et la prise en

compte de celles-ci à titre de levier dans la conception du dispositif. En croisant l'analyse des écrits de réception des élèves et des planifications des enseignants, nous tentons, ainsi, de répondre aux questions suivantes :

- quelles difficultés d'interprétation s'observent chez les adolescents à l'occasion d'un écrit de réception à dimension métacognitive à propos du *Double* (Le Goff et Fourtanier, 2017 ; Le Goff et Larrivé, 2018 ; Jacques *et al.*, 2022) ;
- que nous révèlent ces difficultés du rapport à la fiction des lecteurs (Touveron, 2005), notamment s'agissant d'iconotextes ;
- les enseignants repèrent-ils ces difficultés ; comment les interprètent-ils et les intègrent-ils dans leur planification didactique ?

### Références

- De Croix, S. et Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. *Repères*, 59, 191-208.
- Le Goff, Fr. et Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Vol. 1. Presses universitaires de Namur.
- Le Goff, Fr. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA Editions.
- Touveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier (coord.) (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le Français aujourd'hui*, 216.

**Isabelle DE PERETTI**

Textes et cultures, Université de Lille, INSPE et université d'Artois

## Fictions textuelles et fictions scéniques dans les ressources professionnelles en ligne : quelles propositions pour quelles approches du théâtre en classe ?

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'hybridité du théâtre a été progressivement inscrite dans les différentes prescriptions officielles en France, requérant une approche de cet objet d'enseignement dans ses dimensions littéraires, dramaturgiques et spectaculaires (Ahr, 2022). Si la réception du spectacle vivant en constitue l'expérience esthétique incontournable, les captations de spectacles, mis à la disposition des enseignants, forment un corpus spécifique, dont l'exploitation didactique peut être au service de la sortie au spectacle comme de la diversification des approches dramatiques, dramaturgiques et scéniques des œuvres théâtrales (Le Goff, 2022). Des recherches récentes mettent en évidence des pratiques professorales intégrant dans des séquences ces captations de spectacle, cette intégration n'allant toutefois pas de soi (Brunel, 2023 ; De Peretti, 2023). De fait, on peut se demander quels régimes ou modes fictionnels sont construits par le texte dramatique, sa mise en jeu et en scène, le spectacle et sa captation filmique, sur le plan de la réception. Quels apports spécifiques et quelles articulations à penser dans le cadre scolaire pour chacun d'eux pour la construction de compétences interprétatives, éthiques et esthétiques du sujet lecteur/spectateur, entre immersion et distanciation ?

Dans le cadre d'une didactique de la littérature ouverte à ses dimensions multimodales (Ahr, 2015, 2018a), la communication s'appuie sur la pluralité des régimes de lecture du théâtre (de Peretti, 2022). Quels éclairages les ressources numériques professionnelles construisent-elles pour les enseignants et les élèves sur le plan des déplacements fictionnels entre texte, jeu, représentation et/ou captation ? Le corpus établi pour cette étude comprend des pièces patrimoniales et contemporaines connues des enseignants, proposées dans différents sites (dossiers des ateliers d'Acte-Sud

Junior, de « Pièce (dé) montée » et d'« éduthèque-théâtre-en-acte » de CANOPE, de ressources d'Éduscol pour le théâtre), pouvant être étudiées à différents niveaux de la scolarité et en lien avec des données de recherche disponibles (PELAS, TALC etc.) : *Roméo et Juliette*, *Tartuffe*, *Don Juan*, *Le Malade Imaginaire*, *Phèdre*, *La Vie de Galilée*, *Antigone*, *l'Atelier*, *Le Petit Chaperon Uf*, *Le Petit Chaperon Rouge*, *Pinocchio*, *La jeune fille, le diable et le moulin*.... Chaque pièce sélectionnée est étudiée dans au moins deux sites différents, favorisant ainsi des comparaisons. Seront particulièrement analysées les propositions concernant la réception des éléments fictionnels du texte, leurs anticipations dramaturgiques, la façon dont la fiction scénique du spectacle et/ou de la captation est investie ou questionnée (personnages/acteurs, lieux/espaces, temporalités, voix, mouvements, décors) et selon quels liens avec la fiction textuelle. Au final, de quelle façon le dispositif didactique et le questionnement proposé abordent-ils ces différents enjeux fictionnels ?

### Références

- Ahr, S. (2022). Le théâtre dans les discours institutionnels cadrant son enseignement dans le secondaire aujourd'hui : objet littéraire et/ou art de la scène?, *Pratiques*, 193-194, DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.11378>
- De Peretti, I. (2022). Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : essai de modélisation à usage didactique, *Pratiques* 193/194. DOI <https://doi.org/10.4000/pratiques.11409>
- De Peretti, I. (2023). Entre texte, scène et jeu : quelles approches analytiques du texte de théâtre en 3<sup>e</sup> et en 2<sup>e</sup> ?, Dans AHR, S. et DE PERETTI, I. (dir.). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques pour quels enjeux ?* p. 199-238. Grenoble : UGA.
- Le Goff, F. et Botella, J. (2022). Expérience esthétique et imaginaire scénique : usages de la captation dans la lecture du texte théâtral, *Pratiques* 193/194. <https://doi.org/10.4000/pratiques.11529>
- Ruf, É. et De Peretti, I. (2022). Des classiques, de Molière et des lectures du théâtre : le point de vue du metteur en scène, du scénographe et de l'acteur. *Pratiques* [En ligne], 193-194 DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.11964>

**Jean DEILHES**

FRAMESPA, Université Toulouse-Jean Jaurès et SFR, INSPÉ Toulouse

## Mobiliser la « compétence fictionnelle » (et l'imaginaire du cinéma) dans l'approche du photoreportage : étude de cas d'une expérience d'interaction réception-production en master MEEF

Cette étude s'intéresse à une approche transdisciplinaire du cinéma et de l'image en master MEEF (Lettres, Arts plastiques et M2 EMI), une question relativement peu abordée par la didactique. Elle fait écho aux recherches que nous consacrons aux croisements cinéma-photographie en Histoire et esthétique de l'art. L'approche didactique nous conduit à aborder la question de la fiction sous l'angle des interactions réceptions-productions, autant dire un sujet bien étayé par les didacticiens de la littérature. Nos recherches relatives aux images techniques en Histoire de l'art nous permettent, quant à elles, de tirer profit d'un détour par la photographie pour penser la relation du spectateur à l'image de cinéma de fiction. Nous postulons que cela participe d'un des problèmes soulevés par la transposition des théories du « sujet-lecteur-scripteur » vers le domaine de la fiction cinématographique.

Pour faire comprendre à nos étudiants quels sont les mécanismes visuels (d'ordres discursif et formel) susceptibles de favoriser de la fictionnalisation ou, au contraire, d'en neutraliser le plus possible les effets, nous leur avons demandé de manipuler, physiquement, vingt photographies qu'Antoine d'Agata a réalisées lors d'un reportage à Jérusalem en octobre 2000. Chaque petit groupe avait pour tâche de réaliser un photomontage, volontairement narratif, à l'aide de neuf photographies disposées en trois lignes, en se conformant aux planches de bande-dessinée ou aux story-boards.

Il s'agira de discuter notre hypothèse de départ : dans quelle mesure l'imaginaire du cinéma et la « compétence fictionnelle » interviennent-ils dans les « écrits » fictionnels — l'écriture s'entend ici au sens de montage comme « mise en chaîne » ? La « compétence fictionnelle » peut-elle s'acquérir en image(s) sans nécessairement « dire » l'image ? Nous présenterons l'expérience menée avec des étudiants de MEEF Lettres, Arts plastiques et M2 EMI (la sélection de ce corpus est en cours) et nous la confronterons à deux autres photomontages utilisant

les mêmes images, l'un réalisé par l'auteur et l'autre par le magazine *Newsweek*. Cela nous permettra de questionner les interactions réceptions-productions proposées en formation et d'en préciser les enjeux.

Les perspectives de réflexion sont diverses qui concernent :

- la nécessité de distinguer fiction et réalité (Schaeffer, 2005).
- la question de leur mise en tension, dans le dispositif didactique expérimenté ici, en tant qu'il consiste à confronter imaginaire fictionnel et images véridictionnelles.
- la dialectique qui s'instaure, médiatiquement, entre récepteur et producteur (un auteur et un média, de façon distincte).

Il résulte de tout ceci qu'il nous paraît difficile de nous en tenir à l'approche des modes de feintise (ludique, suppositionnelle et sérieuse) chez Schaeffer (2005). Conformément à l'approche d'un sociologue des médias comme Jost (2014), la question semble devoir migrer vers celle des « mondes » (réel, fictif et ludique) auxquels renvoient les images techniques référentielles.

### Références

- Chion, M. (2003). *Un art sonore, le cinéma : histoire, esthétique, poétique*. Paris : Cahiers du cinéma.
- Jost, F. (2014). L'Empire du faux. *Cahiers de Narratologie*. <https://doi.org/10.4000/narratologie.6830>
- Le Goff, F et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA éditions.
- Metz, C. (1975). Le signifiant imaginaire. dans *Communications* 23-n° 1. p. 3-55.
- Morel, G. (2007). Esthétique de l'auteur. Signes subjectifs ou retrait documentaire. Dans *Études photographiques*. n° 20. Juin. p. 134-147.
- Pignocchi, A. (2015). *Pourquoi aime-t-on un film ? : quand les sciences cognitives discutent des goûts et des couleurs*. Paris : Odile Jacob.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2005). Quelles vérités pour quelles fictions ? Dans *L'Homme. Revue française d'anthropologie*. n° 175-176, p. 19-36.



**Nathalie DENIZOT et Hélène RAUX**

Équipe Prascoll, CELLF, UMR 8599, Sorbonne Université, INSPE de Paris

## Le personnage de roman en questions dans les manuels scolaires

La « question du personnage » (Reuter, 1987) est ancienne en didactique du français, en particulier dans les années 1980-1990 à travers des ouvrages de vulgarisation à destination des enseignants (par exemple pour la narratologie Dumortier et Plazanet, 1989), des numéros de revue (*Pratiques*, 1988) ou à travers les travaux de Catherine Tauveron (1995), qui faisait du personnage « une clé pour la didactique du récit » (dans le sous-titre de son ouvrage) et qui annonçait le « retour d'exil » du personnage après un « long bannissement » (p. 9). Des travaux récents (voir le copieux numéro du *Français aujourd'hui*, 2018) semblent montrer que la question du personnage reste centrale dans le renouvellement des approches didactiques de la fiction, notamment à travers la « lecture impliquée, qui fait une large place aux émotions suscitées par le personnage » (Louichon et Larrivé, 2020, p. 179). Sans doute est-on ainsi passé d'une approche plus textualiste (et narratologique) à une approche plus pragmatique (pour reprendre les catégories de Montalbetti, 2003, p. 16 et 21), qui prend en compte l'activité du lecteur.

Comment ces diverses approches se traduisent-elles dans le travail proposé aux élèves sur les personnages de roman ? Pour explorer cela, nous nous proposons de nous intéresser aux questionnaires autour des textes dans les manuels. Ces questionnaires ont fait l'objet de rares études, déjà anciennes et le plus souvent critiques (par exemple : Dumortier, 1994). Notre étude s'inscrit dans une approche plus descriptive (par exemple : Plane, 1999) et portera sur un corpus de manuels de collège et de lycée depuis les années 1990 jusqu'à nos jours, selon une périodisation qui suivra l'évolution des programmes de collège et de lycée depuis 1986 jusqu'aux derniers programmes en vigueur. Nous y

interrogerons plus spécifiquement les questionnaires portant sur des extraits de roman, en tant que le roman est le genre fictionnel sans doute le plus présent à tous les niveaux du secondaire.

Il s'agira donc d'étudier le statut donné au personnage dans les questionnaires, comme un analyseur du rapport instauré à la fiction : s'agit-il de travailler le personnage (en tant que notion), ou de travailler avec le personnage (et pour quels apprentissages, au service de quel mode de lecture) ? Cette analyse des exploitations didactiques permettra chemin faisant d'interroger les représentations disciplinaires de la notion même de personnage, en tension entre plusieurs modes de saisie engageant des rapports diversement réflexifs à la fiction, selon que le personnage est élément du récit et concept narratologique, « être de papier » doté d'une forme de vérité et de transparence psychologique, ou « lieu d'identification et d'investissement affectif pour le lecteur » (Louichon et Larrivé, 2020, p. 177).

### Références

- Dumortier, J.-L. (1994). La question des questionnaires. *Enjeux* n° 31. p. 113-131.
- Le français aujourd'hui* (2018). n° 201. *Quels usages du personnage de l'école au lycée ?*
- Louichon, B. et Larrivé, V. (2020). Le personnage. Dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion. p. 176-180.
- Montalbetti, C. (2003). *Le personnage*. GF Flammarion.
- Plane, S. (1999). Images et guidage de l'élève virtuel. L'activité de l'élève dans les manuels français de lycée. *Enjeux* n° 45. p. 31-62.
- Pratiques* (1988) n° 60. *Le personnage*.
- Reuter, Y. (dir.) (1987). *La question du personnage*. Université de Clermont-Ferrand.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

**Geneviève DI ROSA, Olivia LEWI**

Sorbonne Université, INSPE de Paris

## Pour un enseignement explicite de la fictionnalisation en formation

Selon Jacques Rancière dans *les Bords de la fiction*, (2016), la relation du lecteur au texte fictionnel varie en fonction de deux formes de fiction, qui régissent chacune un territoire de manifestation sensible : l'une est coulée dans le moule aristotélien d'une fiction construite sur l'agencement causal et rationnel d'une intrigue corrélée à son *telos*, l'autre offre un mode organisationnel associatif où la temporalité, qui n'est pas celle du temps des horloges, devient espace à parcourir en différents sens. Nous nous intéresserons à cet autre modèle de fiction et à la posture de lecteur qu'il implique. Nous faisons en effet l'hypothèse que cette posture ne serait pas seulement celle de l'enquêteur en traque de signes suivant la piste indiquée par le narrateur ou jouant au plus malin en parvenant à créer une piste secrète (Bayard, 2008) mais davantage celle d'un tisseur des traces, inventeur d'un réseau de configuration de signes à partager afin de dessiner un espace commun du sensible dans lequel chacun peut engager son corps pensant (Damasio, 1995, 2003). Le territoire induit par la fiction aristotélienne est modelé d'entités closes et agencées par un *telos* subsumant ; elle crée du dedans et du dehors, des inclus et des exclus, des avec parts et des sans parts. Le territoire de l'autre fiction est celui de la modulation de formes passant par de subtiles gradations d'un élément à un autre : dedans et dehors s'interpénètrent ; il devient possible de visibiliser les interstices et d'interagir à égalité.

Nous rendrons compte d'expériences menées en formation initiale avec des étudiants de Master MEEF lettres pour leur apprendre à didactiser cette lecture créative de l'élève tisseur. Nous avons mis en place pour les étudiants un diptyque d'activités scripturales visant à verbaliser les premières appréhensions de

textes fictionnels : texte fantôme (Brillant-Rannou, 2016) et texte de lecteur (que nous définissons en termes de production écrite à la première personne relatant l'aventure de sa lecture dans sa dimension à la fois sensible et spéculative, tout en restant contraint à la donne auctoriale). Nous verrons comment le texte fantôme permet de mettre au jour les différents processus mémoriels engagés dans la lecture d'un texte fictionnel tandis que nous analyserons comment l'activité du texte de lecteur peut être révélatrice notamment des processus cognitifs de simulation ainsi que de la vigilance épistémique. Nous évoquerons aussi l'intérêt heuristique d'une grille d'analyse proposée aux étudiants pour expliciter les différents processus de fictionnalisation, en s'appuyant notamment sur les apports de la psychologie cognitive (Schaeffer, 2020). Nous interrogerons également ce que les pratiques scripturales nous disent des deux formes de fiction ou de modalités de lecture fictionnelle induites à partir de Rancière.

### Références

- Brillant Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans Brillant-Rannou, N., Boutevin, C., & Brunel, M. (Eds.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : De la poésie patrimoniale au numérique*. Presses universitaires de Namur. 87-109.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Peter Lang.
- Rancière, J. (2016). *Les Bords de la fiction*. Paris : Seuil éditions.
- Schaeffer, J.-M. (2020). *Les troubles du récit. Pour une nouvelle approche des processus narratifs*. Ed. Thierry Marchaisse.

**Christine DUPIN***Héritages : Culture/s, Patrimoine/s, Création/s, UMR 9022, CNRS/  
Ministère de la culture/CYU, CY Cergy Paris Université*

## Voyages fictifs et poétiques : quand la pratique de l'écriture créative ouvre l'horizon

Au lycée général et technologique, élèves et enseignant-es se heurtent à un paradoxe : le cours de français prétend donner accès à l'expérience littéraire alors même que les moyens de cette expérience, rarement mis en œuvre dans les faits, sont souvent occultés pour privilégier une lecture scolaire, prétendument objective. Par ailleurs, l'écriture créative, qui permettrait d'enseigner « l'art d'écrire » (Schaeffer, 2011), si elle est encouragée en apparence, est généralement renvoyée à la marge des pratiques de classe, notamment pour des raisons de contraintes de temps.

Pour contourner cet obstacle, il est possible d'aborder la littérature en faisant de l'écriture, notamment créative, le pivot des activités de la classe. Ainsi, en m'inspirant des principes des ateliers d'écriture et les adaptant au contexte spécifique du lycée, j'ai initié une démarche qui inscrit l'écriture créative comme point d'appui d'une expérience directe de la pratique littéraire pour les élèves.

Une telle approche a pour but d'autoriser les élèves à être auteurs et autrices dans la classe (Tauveron, 2007), elle leur permet une immersion féconde dans les « territoires de la fiction » et les amène, grâce aux consignes d'écriture, à découvrir la poésie envisagée comme un lieu d'expérimentation des phénomènes de fictionnalisation de soi, notamment par le biais du langage amenant à la prise en compte du lecteur et à la mise en scène de soi dans et par le texte.

Il s'agira, dans cette communication, de rendre compte de la manière dont l'écriture poétique permet à la trentaine d'élèves d'une classe de première technologique (STMG) d'accéder à une activité langagière spécifique ouvrant sur l'expérience de la littérature. En écrivant « comme s'ils étaient des écrivains » (Bing, 1993), les élèves se construisent comme sujets lecteurs-

scripteurs en faisant évoluer leur rapport à la littérature et à l'écriture. On se demandera en quoi l'exploration langagière sur laquelle ouvre la lecture et l'écriture de poèmes permet de mettre en œuvre des phénomènes de fictionnalisation spécifiques, et comment les réécritures successives, parce qu'elles favorisent le « surgissement des possibles », font évoluer les premiers jets jusqu'à amener les élèves à une maîtrise de compétences littéraires attendues à ce niveau de la scolarité.

La séquence porte sur le thème du voyage et ouvre sur la découverte langagière de paysages poétiques, qu'ils soient le fruit des lectures de la classe ou imaginés par les élèves. Les prises de notes, les textes intermédiaires, l'étayage proposé par l'enseignante, ainsi que les poèmes achevés constituent un corpus permettant de saisir ce qui relève, pour chaque élève de la classe, du tâtonnement, d'essais successifs mais aussi d'échecs et de réussites, dans l'objectif d'élaborer un voyage poétique fictionnel qui permet la maîtrise d'un usage spécifique et personnel du langage.

### Références

- Bing, É. (1993) [1976]... *et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)*. 4<sup>e</sup> édition. Paris : Des Femmes.
- Langlade, G. (2006). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. *Modernités* 23, p. 163-176.
- Le Goff, F., et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA éditions.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes : Thierry Marchaisse.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui* 157. Juillet 2007. p. 75-82.

**Francine FALLENBACHER-CLAVIEN & Valérie MICHELET***Haute école pédagogique du canton de Valais***Une fictionnalisation pour infléchir des pratiques d'écriture poétique en classe de collège**

Les genres poétiques sont peu enclins à la fiction, puisqu'ils suspendent la fonction référentielle du langage ou qu'ils font de la référentialité poétique une instabilité structurelle (Rannou, 2020, p.333). Cependant, une incitation à des formes de fictionnalisation pourrait permettre d'infléchir des pratiques d'écriture poétique en classe. Une première expérience d'écriture collective menée dans des classes du secondaire suisse romand fait suite à une immersion dans les textes poétiques contemporains. Deux types au choix d'inducteurs d'écriture sont proposés. Le premier invite les élèves à aiguïser leur regard, passant de l'observation du grand au petit, au plus petit, puis au minuscule. Le second propose d'écrire ce qu'ils voient par la fenêtre, en s'inspirant du poème de Michaux « Quelque part quelqu'un » et, au besoin, d'amorces d'écriture comme « Là où je suis... je vois, j'entends, je sens, je veux me rappeler, je veux oublier ou je pourrais voir, sentir, toucher etc. ». Ce premier jet, partagé en classe, est suivi d'une écriture de pérégrination. Les élèves tirent au sort un itinéraire qui les guidera vers le lieu de l'écriture. C'est à nouveau l'attention à l'environnement qui mobilise l'écriture poétique, et, pour paraphraser Serge Martin, l'itinéraire, en même temps qu'il se trouve, invente le poème qui le porte » (2010). Or dans ce premier cheminement, les poèmes des élèves se révèlent, comme on pouvait s'y attendre, contextuels, mais trop référentiels, manquant

d'épaisseur sémantique ou encore de « jeu » énonciatif. Si les élèves s'autorisent le recours à l'image, elle est souvent proche de stéréotypes poétiques et n'engage que peu de rythmes.

Par de nouvelles consignes, en binôme, ils vont alors ajuster leur première écriture du poème à partir d'une observation perceptive en prise avec l'instant ou le souvenir, pour reconfigurer cette réalité vécue. Des indications fictionnelles leur sont proposées (« Suis le personnage ou l'objet de ton poème, que voit-il, que veut-il te dire, quelle est son histoire », etc.). Ces dernières soutiennent la rencontre d'un monde imaginaire inspiré du réel, où l'élève, dans sa posture énonciative se déplace, ensuite, de manière transpersonnelle, vers un « je lyrique » et une recréation de ses liens au vécu sensible.

Sur la base d'une transcription vidéo du travail de réécriture, huit groupes d'élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire (13 ans) et de productions poétiques avant et après la fictionnalisation, nous analysons ce qui se joue dans cette opération, tant sur le plan de la posture du sujet-écrivain que de l'infléchissement de l'écriture poétique. Ainsi, nous posons les questions suivantes :

- L'incitation à la fictionnalisation dans l'écriture poétique favorise-t-elle chez les élèves la rencontre avec une altérité poétique ?
- Comment les amorces fictionnelles permettent-elles d'infléchir l'écriture poétique ?



Pour ce faire, nous analysons les indices textuels présents dans les réécritures et attestant du processus de fictionnalisation, ainsi que les indices métatextuels, à travers l'analyse des interactions discursives des élèves avec le partenaire d'écriture et/ou l'enseignant-e (Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023).

Les premières tendances qui se dégagent et qui seront affinées par l'analyse systématique des données signalent des effets de fictionnalisation à travers la présence de déictiques, l'anthropomorphisation d'objets ou d'animaux, un travail sur l'énonciation pour introduire des paroles rapportées, sur la sémantisation, par le choix d'un vocabulaire adapté au sujet ou encore l'ajout de personnages. Quant aux interactions verbales, on peut déjà pointer la problématisation par plusieurs élèves de la poésie comme lieu d'immersion fictionnelle. Peut-on s'autoriser à fictionnaliser nos perceptions et, si, oui, comment ? Des solutions sont suggérées par l'enseignante, pointant les inducteurs proposés dans l'atelier ou indiquant d'autres procédés (association rapide de mots ou chaînes synonymique pour créer des images mentales, organisation de poèmes thématiques en strophes pour souligner leur structure narrative). Relevons encore une proposition d'élèves de s'imposer une contrainte : piocher dans le dictionnaire un mot au hasard comme noyau de petite fiction à intégrer au poème.

Ces premiers résultats seront affinés et complétés une fois l'analyse des données réalisée.

## Références

- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie. Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Fallenbacher-Clavien, F. et Michelet, V. (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. *Les carnets de poédiles, 1*. Rennes : La maison des sciences de l'homme [En ligne] : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=156>
- Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003>
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*. Seuil : Paris.
- Le Goff, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières : pour une didactique de la fiction. In *Recherches* 72. 87-108.

**Sonya FLOREY & Judith EMERY-BRUNEAU**

Sonya FLOREY (Haute École pédagogique du canton de Vaud) &amp; Judith ÉMERY-BRUNEAU (UQO)

**Quelles activités didactiques sont élaborées autour de textes littéraires contemporains ? Revue de littérature entre 2012 et 2022.**

Parallèlement à l'intérêt croissant des chercheur·se·s pour la littérature contemporaine, qui a contribué à aménager une place solide pour les textes d'écrivain·e·s vivant·e·s dans les départements universitaires d'études littéraires (Viart & Vercier, 2005 ; Blanckeman, 2013), des recherches en didactique de la littérature ont problématisé l'introduction de corpus littéraires issus de l'extrême-contemporain (Dion & Mercier, 2019) dans les prescriptions, mais également dans les pratiques déclarées ou observées d'enseignant·e·s (Florey et Émery-Bruneau, 2022 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018) ou des futur·e·s enseignant·e·s (Brehm, 2018 ; Brillant-Rannou, 2010). Inscrit dans le champ de la didactique, cet article théorique, réalisé à partir d'une revue de la littérature, propose de décrire les pratiques d'enseignement que les enseignant·e·s ou les chercheur·se·s présentent comme intrinsèquement liées à un corpus issu de l'extrême-contemporain.

Notre visée est de documenter le statut accordé plus spécifiquement à la fiction contemporaine dans les articles scientifiques publiés dans les 10 dernières années (entre 2012 et 2022) dans les principales revues en didactique du français ou de la littérature (notamment Repères, Le Français aujourd'hui, Tréma, Pratiques), ou encore dans des publications qui ont émané de colloques ponctuels centrés sur des objets littéraires ou organisés par des groupes de recherche convoquant des corpus de textes littéraires contemporains. Nous recourons à l'anasynthèse comme cadre méthodologique pour réaliser cette recherche théorique (Messier et Dumais, 2016). Dans un premier temps, nous définirons si le contemporain

est un objet central ou périphérique du propos, puis dans un deuxième temps, nous élaborerons une typologie concernant la place de la fiction contemporaine (mobilisée seule ou en série avec des œuvres classiques ; convoquée au service d'une problématique principale ou pour elle-même, par exemple). Enfin, il s'agira de se demander si l'on peut identifier des particularités inhérentes aux fictions contemporaines issues de notre corpus d'articles, significatives sur le plan didactique.

**Références**

- Blanckeman, B. (2013). Pour une histoire littéraire à chaud. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 113 (3), 559-568.
- Brillant-Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Brehm, S. (2018). La littérature québécoise contemporaine à l'école : quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial ? *Tréma* [En ligne], 49. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4688>
- Dion, R. & Mercier, A. (dir.) (2019). *La Construction du contemporain*. Presses de l'Université de Montréal.
- Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2022, accepté). *Discours de lecteurs-enseignants sur un corpus de textes littéraires de l'extrême-contemporain : quand les textes de lecteurs engagent des actes didactiques*. Ouvrage collectif en didactique de la littérature. Éditions UGA.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35 (1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1084496ar>
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Viart, D. et Vercier, B. (2005). *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Bordas.

**Sonya FLOREY, Sylvie JEANNERET et Violeta MITROVIC**

Sonya FLOREY (Haute École pédagogique du canton de Vaud), Sylvie JEANNERET (Université de Fribourg, CERF) & Violeta MITROVIC (Haute École pédagogique du canton de Vaud)

## Les œuvres littéraires numériques en contexte scolaire : entre renouvellement et conception normative de la fiction

La communication que nous soumettons problématise le rapport à la fiction qui se dégage de séquences didactiques construites par des enseignant·e·s et dispensées dans quatre classes du secondaire post-obligatoire, en Suisse romande. Dans le cadre du projet LLN2 (lecture-littérature-numérique-2), mené entre 2018 et 2020, des élèves ont été invité·e·s à lire différentes œuvres littéraires numériques avant d'en produire une à leur tour, en groupes.

Inscrite dans une perspective double, celle de la littératie médiatique et multimodale (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017) et celle des travaux qui renouvellent la question de la fiction, notre communication vise à analyser la place de la fiction dans le corpus d'œuvres littéraires numériques constitué par les enseignant·e·s et dans des productions de textes numériques réalisées par les élèves. Il s'agira de distinguer les contours et les conceptions de la fiction qui émergent et leur lien avec des théories de la fiction centrées sur la réception (Larrivé, 2017 ; Jouve, 2019). Ainsi, nous documenterons (1) à quelles conditions, la dimension fiction-nelle représente un levier vers une réception facilitée ou non chez les enseignant·e·s et les élèves ; (2) quelles composantes de la fiction sont identifiables dans les choix de corpus élaborés par les enseignant·e·s et dans les productions d'élèves. Concernant ce dernier point, nous examinerons si les enseignant·e·s ont spécifiquement traité de la notion de fiction dans

le cadre de leurs séquences ou si les élèves ont convoqué des connaissances acquises dans d'autres contextes dans leurs productions. Enfin, ouvrant la réflexion à la forme scolaire et aux sédimentations de certaines pratiques (Schneuwly & Ronveaux, 2018), nous demanderons dans quelle mesure l'étrangeté de certaines œuvres littéraires numériques fictionnelles peut entrer en résonance avec des pratiques de création originales ou, au contraire, invite à éprouver des formes et des notions connues, qui paraissent rassurantes pour les élèves et témoignent peut-être d'un contexte scolaire empreint de normativité.

### Références

- Houdart-Mérot, V. et Petitjean, A.-M. (dir.) (2015). *Numérique et écriture littéraire*. Hermann.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- Larrivé, V. (2017). L'empathie fictionnelle comme concept unificateur des théories de la fiction. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception*, t. 1., P.U. de Namur.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses universitaires du Québec.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

**Kathryne FONTAINE**

Département de langue française, littérature et culture, Collège militaire royal du Canada

## L'enseignement de l'éthique par la fiction, et vice-versa : une étude de cas au Collège militaire royal du Canada.

Le défi de l'enseignement des lettres se présente avec une acuité particulière lorsqu'il s'agit de former un public néophyte et non destiné à des études littéraires. Comment susciter l'intérêt pour la lecture chez des étudiants qui n'ont pas l'habitude de lire des romans, et qui expriment souvent ne pas se sentir concernés par l'offre littéraire ? Cette communication vise à présenter une approche de la littérature axée sur l'éthique, qui prend comme point de départ les jugements des lecteurs. Il s'agit de valoriser un rapport « honnête » à l'œuvre, tel que le défend Booth (1988), et dans sa suite Jouve (2001), lequel part du constat que cette dynamique axiologique entre texte et lecteur est inévitable, et qu'une interprétation juste d'une œuvre en est d'abord une qui « prend conscience de » puis « réfléchit sur » ses valeurs et ses préjugés. Notre méthode est ainsi centrée sur ce que Gabathuler (2016) nomme les expériences intimes vécues à travers une œuvre. Ces impressions de lecture « brutes », lorsque partagées, portent à introduire différents procédés narratifs qui permettent d'apprécier la littérarité des œuvres comme constituante de leur visée éthique, tout en démontrant que « [s] » interroger sur la conscience éthique amène bien au-delà des frontières de la morale consensuelle à l'exploration de l'impensé » (Puidoyeux, 2018). Des textes qui comportent des dimensions polémiques favorisent l'immersion fictionnelle et suscitent une réaction même chez des lecteurs désengagés. C'est à travers une analyse

approfondie de romans de Mathias Énard, Nelly Arcan et Michel Houellebecq que les étudiants sont confrontés à une littérature qui, tel que le conçoivent Mavrikakis et Delvaux (2003), procède souvent par « élan[s] de violence ». Par le biais d'un enseignement qui prévoit les chocs causés par ces récits, les valide, les explore et en dégage des réflexions éthiques, les étudiants acquièrent une plus grande confiance en leur ressenti, sentiment de légitimité qui consolide leur posture de sujet-lecteur.

### Références

- Booth, W. C. (1988). *The Company We Keep : an Ethics of Fiction*. Berkeley : University of California Press.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mavrikakis, C. et Delvaux M. (2003). Quelques mots sur l'éthique et la littérature. *Dalhousie French Studies* 64. 75-85.
- Puidoyeux, C. (2018). Le « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ? *Repères* 58. 15-30 [En ligne].
- Corpus**
- Arcan, N. (2001). *Putain*. Paris : Points.
- Énard, M. (2012). *Rue des voleurs*. Arles : Actes Sud.
- Houellebecq, M. (2015). *Soumission*. Paris : Flammarion.

**Corinne FRASSETTI PECQUES**

Litt&Arts CNRS, Université Grenoble Alpes

## La fiction à l'épreuve de la réception en lecture du texte dramatique : entre fiction scénique, fiction non scénique et concret du plateau.

Après une longue absence des travaux de la narratologie, le texte dramatique aujourd'hui est inclus de nouveau dans le champ d'investigation de certains narratologues, à l'instar de Raphaël Baroni. En effet, non seulement le théâtre produit un récit fictionnel, une « feintise ludique » (Schaeffer, 1999) à partager, mais « la puissance et [les] virtualités scéniques » (Sarrazac, 2005) du texte dramatique viennent complexifier les rapports entre le monde fictionnel et la réalité concrète du plateau. De même, le théâtre a été peu étudié dans le cadre du paradigme du sujet lecteur, la « lecture subjective » (Langlade, 2008) ayant été théorisée à partir du récit et le rejet du texte dramatique, considéré comme troué, en attente du spectacle donc ne pouvant être analysé seul, ayant été entériné par les sémiologues. Ma recherche d'un nouveau modèle de la lecture du texte dramatique, qui croise les théories sur la lecture littéraire, le sujet lecteur et la lecture dramaturgique propre au théâtre, examine les conceptions sur la lecture du théâtre avancées par certains théoriciens (Petitjean, 2006 ; Biet & Triau, 2006 ; Schröpfer, 2009 ; de Guardia & Parmentier, 2009 ; Bionda, 2018). L'analyse aboutit à une modélisation de la lecture du théâtre selon trois postures (immergée dans la fiction, distancée, sensitive) et bouscule certains *a priori* à propos de ce que recouvrent les notions de fiction et de scène dans l'imaginaire du lecteur. En effet, la fiction au théâtre concerne également la scène. De fait, l'opposition n'est pas entre fiction et scène mais entre les moments où le lecteur s' imagine un personnage dans la fiction, qu'il se le représente sur scène ou pas, et les moments où il pense à l'acteur derrière le personnage. L'opposition est donc entre le monde fictionnel (scénique ou non) et le monde de la réalité (le concret du plateau). Aussi, à la suite de ce qu'avaient analysé

De Guardia et Parmentier (2009), ne s'agit-il pas de confondre la « lecture fictionnelle » au théâtre avec « la lecture comme un roman ». De très nombreuses traces de lecture, recueillies tant auprès de lecteurs experts que de lecteurs élèves (élèves ayant suivi un enseignement ordinaire et élèves ayant suivi un enseignement du théâtre plus poussé) ont nourri et mis à l'épreuve la modélisation en trois postures obtenue. Surtout, elles révèlent que les frontières entre le monde fictionnel pensé hors scène, sur scène et le concret du plateau sont loin d'être aussi étanches que cela dans l'imaginaire du lecteur. Ces éléments nouveaux sont de fait à prendre en compte afin d'ajuster tout ce que la didactique du théâtre a déjà établi sur les outils nécessaires pour faire comprendre aux élèves les rapports entre le texte et la scène (tous les travaux de Bernanoce et de de Peretti), ce qu'acte une expérimentation menée sur deux classes de sixième. Ma communication vise à faire part des résultats issus de cette recherche, à la fois théorique et didactique, qui redessinent le territoire de la fiction dans l'imaginaire du lecteur de théâtre et questionnent les dispositifs à proposer.

### Références

- Biet, C. & Triau, C. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?* Paris : Gallimard.
- Bionda, R. (2018). Le rôle de la « valeur opérable » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs. *Cahiers de Narratologie*, 34. <http://journals.openedition.org/narratologie/9122>.
- Guardia (de), J. & Parmentier, M. (2009). Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique. *Poétique*, 158, 131-147.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Petitjean, A. (2006). Fictions dramatiques et postures du lecteur. *Modernité*, 23, 139-147.
- Schröpfer, D. (2009). La posture du lecteur de théâtre. Dans Butten, M. & Houdart-Merot, V. (éds.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Amiens : Encrage Édition, 215-224.



**Anne-Marie GEINOZ**

HEP Fribourg, Suisse

## Écrire pour mieux lire : cartes postales comme carnet de lecteur.

La recherche-action a pour objet les enjeux suivants : *Comment, dans une classe, inviter les lecteurs/récepteurs débutants à exprimer leur point de vue et à entrer dans la lecture littéraire : enjeux et intérêts d'un écrit court, la carte postale.* Elle s'est déroulée dans une classe en Suisse (CP-CE1).

Sur la base d'un corpus de quinze albums résistants formant un réseau sur le thème du voyage, les élèves ont été incités à développer une posture de lecteur réflexif. Le dispositif a permis aux élèves de s'extraire des habitudes de travail portant sur la compréhension et la structuration de la langue pour se tourner vers des pratiques de lecture littéraire. Ils ont été invités à devenir des sujets lecteurs capables d'apprécier des ouvrages littéraires.

Les albums, présentés en approche libre durant deux mois, ont été lus ensuite par l'enseignante-chercheuse. Après des échanges collectifs nourris et argumentés, l'élève a été placé dans une posture d'écriture littéraire pour consigner ses impressions sous forme de cartes postales dont les destinataires pouvaient être aussi bien l'auteur, l'illustrateur, qu'un personnage de la fiction ; ceci permet de concevoir l'écriture dans deux de ses fonctions : garder une trace et communiquer, fixant ainsi la notion de scripteur sujet qui écrit à et pour un récepteur. Les productions ont ainsi constitué un carnet de lecture. Elles ont été analysées en fonction des différentes entrées théoriques en catégorisant les types d'appréciations émises.

Apprécier des ouvrages de fiction n'est possible pour l'élève que si on lui permet de sortir des ouvrages didactisés prévus pour l'apprentissage de « l'outil lecture » ; il convient de privilégier les corpus fictionnels adéquats. Au-delà du positionnement littéraire, via l'incitation à choisir, à établir des liens, à affirmer son interprétation par le biais d'une missive adressée et signée, l'enfant adopte une attitude citoyenne.

### Références

- Doquet-Lacoste, C. (2006). Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lectures. Dans *7e Rencontres de chercheurs en Didactique de la Littérature*. IUFM de Montpellier. 6 au 8 avril 2006. [En ligne]
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck.
- Goulet M. (2015). Du poème à la carte postale : un exercice d'écriture inspiré de Roland Giguère. *16e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature Toulouse*. 28, 29, 30 mai 2015.
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. In Ahr S. et Joole P. *Carnet/Journal de lecteur/lecture, quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université*. Diptyque. Presses Universitaires de Namur.
- Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM.2*.

**Aldo GENNAI & Patricia RICHARD-PRINCIPALLI**

LIRDEF, Université de Montpellier

## Enseignement de la fiction au cycle 3 et « malentendus »

En France, le programme pour le cycle 3 fait de la fiction un objet d'étude, en particulier dans les rapports qu'elle entretient avec la réalité. Cela concerne tant la discipline de l'Histoire (« les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction, p. 7) que celle du Français, (« Initiation à quelques notions littéraires : fiction/réalité, personnage, héros, merveilleux », p. 15 ; « comprendre la part de vérité de la fiction », p. 26). Enfin, l'enseignement moral et civique peut prendre appui sur des « situations fictionnelles », avec « identification des valeurs en tension et discussion réglée sur les choix » (p. 66).

La frontière entre récit de fiction et récit factuel ne fait pas l'objet d'un consensus, mais nous ne l'envisageons pas ici d'un point de vue épistémologique. Ce qui nous importe, c'est de décrire et de comprendre ce qui caractérise, pour le récit littéraire de fiction au cycle 3, la pratique ordinaire de l'enseignement de la littérature.

Nous avons ainsi montré à l'occasion des 23<sup>e</sup> Rencontres comment les textes littéraires étaient fréquemment *défictionnalisés* et *délittérisés* : si la compréhension est une préoccupation largement partagée, peu de savoirs sont construits sur la nature et les fonctions de la littérature, sur le régime particulier de la lecture littéraire, entre implication et distanciation (Dufays, 2002). Rarement envisagé comme un objet culturel, le texte littéraire est rabattu de son statut de genre second à un statut de genre premier (Bakhtine, 1984), où les personnages sont des personnes, qui fait l'objet de réactions spontanées dans une

communication immédiate et dont on parle avec la langue du quotidien. On constate enfin la faible prise en compte du sujet lecteur et des expériences lectorales.

Il s'agira de poursuivre la réflexion dans six nouvelles classes de cycle 3 (CM1 et CM2), à partir de six séances de littérature supplémentaires portant sur des textes narratifs fictionnels, choisis par les enseignants. Ces données seront complétées par les écrits professionnels des enseignants et des entretiens d'explicitation. À la lumière des manifestations du discours instructeur (Bernstein, 2007), il s'agira d'identifier les savoirs relatifs à la production et à la réception des fictions littéraires, ainsi que les éventuels « malentendus » (Bautier et Rayou, 2009) induits par les dispositifs d'apprentissage et le dialogue scolaire (Delarue-Breton, 2014).

### Références

- Bakhtine, M. (1984) [1952-1953]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche et critique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Delarue-Breton, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et inentendus au sein de la classe. *Études de Linguistiques Appliquées (ÉLA)*, 172, 87-97.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.

**Antje KOLDE & Catherine FIDANZA**

Antje KOLDE (HEP Vaud) et Catherine FIDANZA (HEP Bejune)

**La grotte, un havre de paix au cœur de la tempête ?**

L'*Énéide* de Virgile s'ouvre sur la description d'une terrible tempête à laquelle Énée et son équipage échappent en trouvant refuge dans une grotte dédiée aux Nymphes (Virgile, *Énéide* 1, 81-179). La thématique de la tempête et de la grotte qui offre un refuge à un héros futur fondateur est également illustrée dans *La traversée des temps : Paradis perdu* d'E.-E. Schmitt (2021 ; p. 442-518). Tant l'épopée latine que la saga de Schmitt constituent des fictions.

Les deux passages évoqués font partie d'un scénario didactique plus large consacré à l'*Énéide* et mené durant l'année 2022-2023 avec des élèves du Lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel, Suisse. Âgés de 15-17 ans, ces jeunes latinistes, qui sont en deuxième ou troisième année d'apprentissage du latin, s'approprient l'*Énéide* par une lecture de l'œuvre en français centrée sur le rôle des personnages. De cette lecture, les élèves réalisent des exposés qui font entre autres appel à des éléments de traduction et d'analyse iconographique.

Dans notre communication, nous présenterons le dispositif didactique qui tout d'abord accompagnera les élèves dans leur lecture, leur traduction et leur interprétation de quelques extraits de Virgile relatifs à la tempête et à la grotte, puis les invitera à les comparer avec des extraits de Schmitt afin de répondre aux questions suivantes : quelles sont les caractéristiques d'une fiction ? dans quels buts les auteurs de fictions les écrivent-ils ? à quelles techniques recourent-ils ? Finalement, les élèves

troqueront leur habit de lecteur-traducteur-interprète contre celui d'auteur et composeront leur propre fiction en français en partant de l'épisode de la grotte et en réinvestissant les savoirs acquis. L'analyse de leurs productions nous permettra de voir si cette écriture de la variation aura permis aux élèves de progresser dans leur compétence littéraire et plus précisément fictionnelle, comme cela devrait être le cas, selon Aristote, dans le cadre de toute activité de mimésis.

**Références**

- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser*. Paris : Éd. Amsterdam.
- Judet de La Combe, P. (2016). *L'avenir des Anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*. Paris : Albin Michel.
- Larrivé, V. (2017). Actualiser les récits mythologiques par le *journal de personnage* : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6<sup>e</sup>. *Recherches & Travaux*, 91 | 2017. [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/recherche travaux/948>
- Le Goff, F. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA Éditions.
- Schaeffer, J.-M. (1999). Pourquoi la fiction ? Paris : Seuil.
- Stierle, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, n° 39, p. 299-300.

**Véronique LARRIVÉ & Bénédicte DUVIN-PARMENTIER**

Véronique LARRIVÉ (LLA-Créatis, UT2J et SFR, INSPE TOP) et  
Bénédicte DUVIN-PARMENTIER (CLLE, UT2J et SFR, INSPE TOP)

**Journal de personnage et traces d'empathie lectorale.**

Lors de ce colloque, nous souhaitons présenter les résultats d'une recherche collaborative, menée en 2022 et 2023, en partenariat avec des enseignants de cycle 3 et axée sur la mise en œuvre du *journal de personnage*. Ce dispositif d'écriture est associé à un travail de réflexion collective sur les états mentaux des personnages, pour la lecture d'albums de littérature de jeunesse suscitant un fort engagement émotionnel et axiologique des jeunes lecteurs.

En combinant les apports de la théorie littéraire (Jouve, 2020) et des théories de la fiction (Schaeffer, 1999), avec ceux de la psychologie cognitive (Blanc et al., 2006), nous nous intéressons à la saisie des états mentaux des personnages par les élèves lecteurs et aux divers phénomènes émotionnels, notamment empathiques (Larrivé, 2022), mis en jeu dans cette opération.

Notre objectif est d'observer les effets du dispositif du journal de personnage sur l'engagement subjectif des élèves d'une part, mais aussi de voir ce que les échanges entre pairs suscitent, chez eux, comme changements dans les représentations mentales des émotions et des pensées des personnages d'autre part.

Dans la séquence de lecture par dévoilement successif de l'album, le protocole de mise en œuvre prévoit à cette fin l'écriture régulière, en « je » fictif, de pages du journal de personnage, à différents moments de tension dans le récit. Par ailleurs, à plusieurs reprises, l'écrit en « je » fictif au nom du personnage est suivi par des échanges entre pairs basés sur l'élaboration d'un tableau de type SRP (Système Récit Personnage) (Daghe et al., 2019) reprenant les différentes réponses aux questions : « Que ressent-il ? », « Que pense-t-il ? » « Que veut-il ? ». Une fois ce travail collectif élaboré, les élèves sont invités à

repandre leur texte initial, en l'enrichissant du point de vue lexical, ponctuationnel, graphique et matériel (Duvain-Parmentier, 2020). Enfin, il leur est demandé d'expliquer, dans un écrit à dimension réflexive, les motivations personnelles ayant suscité les changements opérés.

Après une rapide présentation de la recherche collaborative et du cadre théorique afférent, notre communication se fera en deux parties. Dans un premier temps, nous rendrons compte des propos tenus par les enseignants associés à la recherche sur le dispositif du journal de personnage et sur le protocole de réécriture proposé. Dans un second temps, l'analyse portera sur les écrits de deux classes de CM2 et 6<sup>e</sup>, récoltés pendant la lecture de l'album de François Place *Les derniers géants* avec l'écriture du journal du héros Archibald Leopold Ruthmore. À partir d'exemples choisis, nous observerons à la fois les écrits en « je » fictif, les modifications scripturales apportées après discussion entre pairs et les discours tenus par les élèves sur ces modifications.

**Références**

- Blanc N., Syssau A., Brouillet D. (2006). *Émotion et cognition*. Paris : Éditions In Presse
- Daghe S. A., Blanc A.-C., Cordeiro G. S., S. Liaudet (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de compréhension des albums à structure narrative par de jeunes enfants. *La lettre de l'AIRDF* n° 66. 26-32
- Duvain-Parmentier B. (2020). Les effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album. *Repères* 59. 109-130.
- Jouve V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. *Sciences humaines* 321. Janvier 2020.
- Larrivé V. (2022). Variété et interaction des phénomènes empathiques dans la lecture scolaire des œuvres littéraires. In *Défense et illustrations de la didactique de la littérature*. Les presses de l'écoleuil. 291-310.
- Schaeffer J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

**Stéphanie LEMARCHAND**

*Laslar, Université de Caen et Inspe de Normandie*

## Fictionnaliser les savoirs en atelier d'écriture.

Les travaux de C. Lévi-Strauss, ceux de M. De Certeau sur les fonctions du récit en milieu populaire et plus récemment l'ouvrage de B. Clément et C.-C. Härle offrent une entrée intéressante pour analyser la manière dont le savoir se construit et se diffuse par les histoires qu'on se raconte. Dans cette communication, je propose d'explorer les ressources de la littérature et plus particulièrement de la fiction, pour faciliter l'entrée dans les apprentissages. Si certaines disciplines, comme l'histoire, se réfèrent parfois à la mise en récit des éléments enseignés, c'est souvent sans véritable recours à la fiction ou à la dimension littéraire du récit. C'est précisément cette tension entre l'intention fictionnelle et celle de la mémorisation que je souhaite explorer. Or, manier l'interdisciplinarité est complexe et tend souvent à assujettir une discipline à l'autre.

À partir de travaux d'élèves du premier degré et de lycée professionnel, ainsi que ceux d'un séminaire « littérature et géographie » en formation des enseignants, je propose d'établir les bases d'une recherche plus vaste qui commencera en septembre 2023. J'examine les ressources de la littérature pour mettre en fiction des savoirs d'autres disciplines et particulièrement de la géographie. L'écriture implique, dans ce dispositif, la mobilisation de savoirs et la curiosité comme moteur de la création. Il s'agit de prendre à rebours les reconfigurations identifiées par G. Langlade dans la lecture pour les mobiliser dans la création littéraire. En m'appuyant sur les travaux de P. Ricœur, j'explore les espaces de fiction qui s'ouvrent lorsqu'on tente une représentation de quelque chose, ce qu'il nomme une « imitation créatrice ». Un retour réflexif sur les travaux permet de cerner les processus créatifs et leur ancrage dans une certaine représentation du monde et certains savoirs. Il s'agira

d'identifier les ressources mais aussi les travers de tels dispositifs. Les premiers travaux sont évalués en fonction du degré de fictionnalisation et du processus de fictionnalisation mobilisé par les élèves et les étudiants ; mais nous observerons également le savoir disciplinaire en jeu : y a-t-il des types de savoirs favorisés par ces expériences ? Sont-ils identifiables et transférables ?

Cette première exploration permet d'élaborer un dispositif de recherche qui met la littérature au cœur de savoirs multiples, reconfigurés par la fiction. Je fais l'hypothèse que cela permettra un ancrage des savoirs favorisant les élèves en difficulté. L'expérimentation qui sera présentée lors de la communication concerne la mise en place d'un carnet d'écrivain, objet scolaire de recueil de créations d'élèves jalonnant leur parcours d'apprentissage. Une équipe d'enseignants de lycée professionnel et des étudiants du premier degré testeront à partir de la rentrée 2023, ce carnet d'écrivain dont j'expliquerai les contours. Ce dispositif à vocation à alimenter la formation des enseignants.

### Références

- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien*. T. 1, Arts de faire. Paris : Gallimard. Folio Essais.
- Clément, B. et Härle, C.-C. (2014). *Aux confins du récit*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Dans Roy, M., Brault, M., et Brehm, S. (dir.). *Figura 20*. Montréal : Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Références





**Martin LÉPINE, Stéphanie LAURENCE, Suzanne HÉTU et Alii.**

Martin LÉPINE, Stéphanie LAURENCE et Judith MARCIL-LEVERT (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke)  
& Isabelle DENIS, Isabelle ROBERT et Suzane HÉTU (Centre de services scolaire des Samares)

## Les « cercles de lecteurs » : les étapes d'élaboration d'un dispositif didactique innovant pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres de fiction.

Dans le contexte québécois, le programme de formation pour l'enseignement primaire favorise une articulation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement autour de l'appréciation des œuvres littéraires, notamment des œuvres de fiction. Or, une enquête récente montre que, sur 518 enseignantes interrogées, seulement 36% d'entre elles utilisent des groupes de discussion qui favorisent les interactions orales et le partage d'expériences fictionnelles (Lépine, 2017). Toutefois, Hébert a bien montré que lier lecture et oral est une « activité dialogique particulièrement féconde pour créer de réelles communautés de lecteurs et libérer la parole du jeune lecteur » (2011, p.57).

Par conséquent, dans le cadre d'une recherche-action impliquant une équipe interprofessionnelle composée d'enseignantes, de conseillères pédagogiques, de directrices d'écoles et de chercheuses et chercheurs universitaires (Lépine et al., 2022), nous avons misé sur le développement de compétences et d'appétences à lire et à apprécier des œuvres littéraires en élaborant un dispositif didactique novateur nommé « cercles de lecteurs ». Ce dispositif s'inscrit dans le courant américain « *teachingreaders (not reading)* » (Afflerbach, 2022), qui vise à former de façon durable des lecteurs pour la vie. Ces lecteurs sont ainsi encouragés à découvrir des œuvres issues de la littérature de jeunesse et générale, de formes et de genres variés, tant narratifs, poétiques que dramatiques. Dans un tel dispositif, il s'agit de mettre en valeur tous les lecteurs de la classe, autant l'enseignante que ses élèves, en misant sur l'expression de chacune des dimensions de leur rapport à la littérature qui constitue leur identité lectorale, et ce, peu importe leurs lectures passées, en cours ou à venir.

Pour atteindre cet objectif, nous avons créé le dispositif des cercles de lecteurs en trois phases itératives, inspirées des étapes de la recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019). Ainsi, nous avons d'abord fait une analyse et une exploration des

besoins de l'équipe d'enseignantes impliquées dans le projet (*phase analyse/exploration*), ensuite nous avons proposé une première ébauche du modèle des cercles de lecteurs (*phase design/construction*) avant, enfin, d'en évaluer son contenu et de le bonifier (*phase évaluation/réflexion*).

Dans cette communication, nous présentons de façon critique le dispositif « cercles de lecteurs », avec ses forces et ses limites tout en précisant les enjeux qu'il soulève, nous montrons en quoi il est pertinent pour développer à la fois des compétences et des appétences en lecture/appréciation des œuvres de fiction en particulier et nous discutons des défis que présente une évaluation plus dynamique des compétences lectorales des élèves du primaire à l'intérieur d'un tel dispositif intégratif.

### Références

- Afflerbach, P. (2022). *Teaching Readers (Not Reading). Moving Beyond Skills and Strategies to Reader-Focused Instruction*. New York : Guilford Press.
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 51-78.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Lépine, M., Hétu, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Tremblay, O. et Émery-Bruneau, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Rapport de recherche no 279012. FRQSC — Action concertée — Programme de recherche sur la littératie. Récupéré du site : [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03\\_rapport-de-recherche\\_2020-li-279012\\_lepine.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03_rapport-de-recherche_2020-li-279012_lepine.pdf)

**Blandine LONGHI**

Équipe Prascoll, CELLF-UMR8599, Sorbonne Université, INSPE de Paris

## Travailler le processus de fictionnalisation en classe. Présentation d'une action de recherche collaborative.

La communication présentera les postulats théoriques et méthodologiques d'une recherche collaborative (regroupant des chercheuses de l'INSPE de Paris et des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré) sur l'écriture créative en classe, et s'interrogera sur les modalités à mettre en œuvre pour favoriser le processus de fictionnalisation.

Les critères mobilisés par les enseignants dans l'évaluation des productions écrites révèlent en effet une conception du récit qui laisse peu de place à la notion de fiction. Ils mettent en avant des savoirs narratologiques (schéma narratif, actantiel) qui ont pour conséquence de porter l'attention sur l'action et de négliger l'importance de la création d'un cadre à même de créer un « effet de fiction » qui entraîne l'adhésion du lecteur (Tauveron *in* Dufays & Plane, 2009). La persistance de ces outils, qui ne prennent en compte que les aspects formels du récit et non son effet sur le lecteur, indique que la possibilité d'une lecture identifico-émotionnelle, qui s'est développée dans la didactique de la lecture, ne trouve pas encore son pendant dans la pratique scolaire de l'écriture.

L'action de recherche, qui débutera à la rentrée 2023, aura donc pour objectif de déterminer des démarches et outils visant à placer au centre du processus d'écriture les conditions de possibilité de « l'immersion fictionnelle » d'un lecteur (Schaeffer, 1999). Il s'agit d'arriver à provoquer chez l'élève-scripteur un double déplacement :

— d'une part vers l'espace-temps du monde raconté. La création de l'effet de fiction repose en grande partie sur la capacité à donner une cohérence et une consistance au monde décrit. Pour ce faire, des savoirs sont nécessaires et l'écriture doit s'articuler avec les lectures qui la nourrissent (Le Goff & Larrivé,

2018). Mais nous postulons aussi qu'une approche sensible, faisant intervenir le corps, est à même de favoriser la capacité à créer un univers fictionnel plus dense et convaincant.

— d'autre part vers le lecteur. Créer de la fiction implique la capacité à se décentrer de soi : parce que l'on doit choisir un point de vue à adopter et parce que l'on dialogue avec un lecteur, même virtuel (Boré, 2010). Confronter son intention d'auteur aux réactions des lecteurs réels (par exemple en transférant sur les textes d'élèves des modes de lecture habituellement appliqués aux textes littéraires) nous semble pouvoir favoriser ce dialogisme et la prise en compte dans l'écriture des émotions du sujet-lecteur.

L'analyse des données collectées cherchera à mesurer l'intensité de ces déplacements. Des outils de mesure seront à mobiliser pour évaluer en particulier la « qualité mimétique » du texte produit, dont dépend la possibilité pour le lecteur de se projeter dans le monde raconté et de ressentir curiosité, suspense ou surprise (Baroni, 2017).

### Références

- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine érudition.
- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : l'Harmattan
- Dufays J.-L. et Plane, S. (dir.) (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : P.U. de Namur.
- Le Goff F. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Luc MAHIEU

DiNar, UNILr &amp; Cripédis, UC Louvain

## La narratologie dans les classes, une fiction à objectiver ?

En 2000, Yves Reuter publiait dans la revue *Repères* un article qui commençait ainsi :

Depuis quelques années, les critiques se sont multipliées à l'encontre de la narratologie et de ses utilisations dans le champ de la didactique aussi bien de la part de théoriciens que de formateurs ou d'enseignants. [...]. Serait-ce à dire qu'après une période d'enthousiasme, il serait urgent de jeter le bébé avec l'eau du bain ? Cela me paraîtrait pour le moins hâtif.

En cette année qui voyait s'inaugurer les RCDL, c'est en effet peu dire que la narratologie n'était pas en odeur de sainteté : A. Compagnon (1998) venait de publier son essai, *Le démon de la théorie* et G. Langlade (2004), dans le champ didactique, inviterait bientôt à « sortir du formalisme » pour « accueillir les lecteurs réels ». Les années suivantes allaient accentuer le phénomène, vouant aux gémonies l'outillage narratologique et ses usages, symboles d'une « dérive techniciste » critiquée jusque par T. Todorov — pourtant fondateur du terme « narratologie » — qui décrètera en 2007 *La littérature (et surtout son enseignement) en péril*.

La théorie du récit, en tant que boîte à outils disponible pour l'analyse et la production de récits, a-t-elle pour autant disparu des pratiques scolaires ? En dressant, dans son article, l'inventaire des acquis didactiques de la narratologie, Y. Reuter invitait à une plus vaste enquête quant aux pratiques des enseignant·e·s à ce sujet, qui semble n'avoir jamais été véritablement entreprise jusqu'à ce jour. C'est à ce travail que s'est attelée ma recherche doctorale au sein de l'équipe DiNar (*Didactique & Narratologie*) et du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* dirigé par R. Baroni.

Quels rapports particuliers entretiennent les enseignant·e·s à ces savoirs disciplinaires que

constituent les notions narratologiques ? Quelles sont leurs représentations à ce sujet ? Dans le cadre de cette communication aux XXIV<sup>e</sup> rencontres<sup>1</sup>, je me propose de présenter une première partie des résultats obtenus à l'aide d'une enquête de terrain (529 réponses à un questionnaire et 34 entretiens avec des enseignant·e·s de France, Belgique, Suisse et du Québec). Si la majorité des répondant·e·s à notre enquête par questionnaire témoignent d'un fort sentiment d'utilité de ces savoirs, à quelles finalités accolent-ils ceux-ci dans l'accompa-)gnement des apprentissages en lecture et en écriture de textes de fiction ? À l'heure où les outils de la narratologie postclassique (Baroni, 2017) suscitent à nouveau l'intérêt des didacticien·ne·s de la littérature, je tenterai de brosser un état des lieux des pratiques déclarées des enseignant·e·s liées à la narratologie en inscrivant mon propos dans une perspective transnationale.

### Références

- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Genève : Slatkine.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*. Paris : Seuil.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 85-96. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm?contenu=article>
- Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères. recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, p. 7-22.
- URL : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_21\\_1\\_2325](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325)
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.

<sup>1</sup> Rencontres qui, de façon intéressante, utilisent pour la première fois le terme « narratologie » dans le texte

d'appel à participation (recherche menée sur les appels de 2002 à 2023).

**Aurélien MAIGNANT**

FNS – UniL / Paris 3

**Intersubjectivation éthique dans la réception empirique de *Catarina e a beleza de matar fascistas*.**

Dans le cadre d'un projet de recherche (UniL, FNS, Paris 3), j'ai organisé une centaine d'entretiens de réception avec des spectateur.trices de théâtre contemporain pour étudier comment les publics racontent leur expérience de certaines propositions théâtrales dont les enjeux éthiques et politiques étaient particulièrement saillants.

Je voudrais axer cette contribution sur un panel d'entretiens menés à la suite du spectacle *Catarina e a beleza de matar fascistas*, une fiction de Tiago Rodrigues dans laquelle une famille portugaise, retenant captif un politicien fasciste, débat de la nécessité politique de le mettre à mort, sans procès. J'ai recueilli plus de vingt heures de témoignages de spectateur.trices (choisis au hasard)<sup>1</sup>, un corpus de sources qui permet d'explorer quantité d'hypothèses sur la réception réelle, sur les modalités de la spectation fictionnelle. Ma proposition se concentrera sur une question : l'influence de l'intersubjectivation dans les jugements éthiques portés en immersion, principalement sur les personnages et les situations fictionnels. Je montrerai notamment la parenté qui unit les études empiriques de réception avec la didactique, sous l'angle spécifique d'une étude discursiviste : comment les lecteur.ices ordinaires formulent-ils ou elles leur intersubjectivation éthique dans la fiction ?

Après avoir présenté la méthodologie de mon enquête de terrain, circonscrit les enjeux épistémologiques d'une étude de l'expérience immersive dans la parole des enquêté.e.s et proposé une définition minimale de ce que sont les *textes de réception* (en traversant les différentes contraintes de production auxquelles ils sont inféodés), je décrirai trois modalités de l'intersubjectivation éthique en contexte fictionnel, illustrées par des citations d'entretiens, en questionnant immédiatement leur importation en contexte didactique

**(Les autres de soi)** L'expérience immersive incite à la pluralisation du soi. Formuler une évaluation dans la fiction, des personnages comme des situations, engendre des phénomènes de dissociation dans la parole du sujet-spectateur, par exemple des identifications multiples (*je me reconnais partiellement dans chacun des deux personnages en conflit*), des empathies contrariées (*seule une part de moi compatit avec le personnage, une autre le condamne*) ou des scénarisations alternatives de soi (*j'aurais pu avoir le même cadre moral que le personnage si ma vie avait été autre*).

**(Les autres hypothétiques)** Soulez (2013) dit des images qu'elles sont délibératives au sens où elles ne peuvent être sémiotisées qu'en conscience de l'interdiscours publique susceptible de les interpréter. Je montrerai que la

<sup>1</sup> La méthodologie ainsi que l'ensemble du corpus étudié sont accessibles en *open-data* sur la base de

données du groupe de recherche *Comment sont reçues les œuvres ?* : <https://etudes-reception.org/dossier-entretiens-catarina/>



situation n'est pas si éloignée dans les paroles spectaculaires qui, pour articuler des jugements éthiques dans la fiction, mobilisent un interdiscours hypothétique qui est à la fois celui de citoyens hypothétiques (ou célèbres) et celui des personnages de fiction eux-mêmes.

**(Les autres coprésents)** L'expérience immersive racontée n'est pas affectée seulement par l'autre hypothétique (qui est davantage une voix publique possible), mais aussi par le sentiment de l'autre réel, le public assis à côté de l'enquêté.e, très souvent perçu comme une masse vivant une expérience uniforme face à l'œuvre. Dans ce dernier temps, j'essaierai de montrer comment ce *sentiment que le reste du public est affecté comme masse* influence l'expérience immersive, notamment lorsque les enquêté.e.s spéculent sur ce que leurs voisin.ne.s vivent hypothétiquement dans la fiction, par exemple sur la manière dont les personnages agissent éthiquement sur elles et sur eux. L'effet qu'on suppose produit par une scène de fiction chez les autres semble un facteur encore peu étudié de l'activité immersive, et tout particulièrement de l'engagement éthique.

L'enseignement des relations éthiques à la fiction fait partie des enjeux contemporains de la didactique. Je soulignerai que les productions scolaires constituent elles-aussi des *textes de réception* (quoi que bien différentes d'un entretien), comme l'a bien montré Demougin (2004) et qu'on peut aussi y observer de tels phénomènes, ainsi que l'a souligné Anne-Claire Marpeau (2021) avec qui je mène des recherches au croisement de la réception et de la didactique depuis plusieurs années dans le groupe de recherche *Comment sont reçues les œuvres ?*.

## Références

- Cavallé, C. et Lechevalier, F. (2018) (dir.). *Récits de spectateurs : raconter le spectacle, modéliser l'expérience (XVIIe-XXIe siècles)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Demougin, P. (2004). Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Maignant, A. (2021). Immersions en débat : empathie et violence terroriste dans la réception d'*Orestes in Mosul*. *Fabula LhT*, n°25, doss. « Débattre d'une fiction ».
- Marpeau, A.-C. (2021). Peut-on débattre d'une fiction dans le cadre scolaire ? *Fabula LhT*, n°25.
- Pelletier, J., (2016). Quand l'émotion rencontre la fiction. Dans F. Lavocat (dir.). *Interprétation littéraire et sciences cognitives*. Paris : Hermann.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lectures subjectives et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Soulez, G. (2013). La délibération des images. Vers une nouvelle pragmatique du cinéma et de l'audiovisuel. *Communication & Langages*, n° 176, p. 3-32.



**Nikita MARIQUE**

IACS, UC Louvain

## Lecture des fictions et mémoire didactique.

Il s'agira de confronter, dans un premier temps, les résultats de deux recherches qui ont porté sur l'enseignement graduel de la littérature à l'école obligatoire (Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Brunel et Dufays, 2022). Des enjeux spécifiques liés au « territoire de la fiction », révélés à partir de l'étude du geste de construction d'une mémoire didactique, seront présentés afin d'introduire notre propos. Le geste en question sera défini comme « la mémoire des faits d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires que se construit un groupe-classe » (Centeno, 1991).

La première recherche, co-dirigée par Magali Brunel et Jean-Louis Dufays, est une recherche internationale qui a regroupé des chercheurs belges, français, suisses et québécois. Ce projet, intitulé « projet Gary », a démarré en 2015 et s'est terminé en 2022. La méthodologie choisie était de proposer un texte aux enseignants, la nouvelle « J'ai soif d'innocence » de Romain Gary, en les laissant libres de créer le dispositif didactique à mettre en œuvre pendant une séance de cours. L'étude portait sur trois niveaux scolaires (élèves âgés de 9, 12 et 15 ans).

La deuxième recherche, menée par le Groupe de recherche en analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève, co-dirigée par Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly, a été réalisée de 2014 à 2018 en Suisse romande. Ce groupe de recherche a fait le choix de proposer aux enseignants deux textes dits « contrastés », une fable de Jean de la Fontaine, *Le loup et l'agneau*, et une nouvelle de Jean-Marc Lovay, *La négresse des avalanches*, à partir desquels les enseignants devaient construire une séquence didactique complète pour chacun des deux textes. Trois niveaux scolaires étaient également concernés par ce projet (élèves âgés entre 11 et 17 ans).

Suite aux conclusions qui sont ressorties de ces deux recherches, nous souhaitons apporter un regard nouveau sur l'analyse des dispositifs didactiques issus de la recherche « Gary » (Brunel et Dufays, 2022), ce qui constituera le corpus de données mis à l'étude, afin d'observer, plus spécifiquement, la réception de ce texte de fiction par les élèves. Nous questionnerons dès lors les enjeux mémoriels que ces dispositifs induisent sur leur capacité à s'immerger sur le mode de la « feintise ludique partagée » (Schaeffer, 1999) ainsi que les moments consacrés à l'institutionnalisation des savoirs dans le but d'identifier ce qui relève de la mémoire didactique des élèves (leur *appropriation* du texte fictionnel) et ce qui relève de la mémoire didactique de l'enseignant (sa *transmission*). Enfin, nous concluons notre communication sur la question de l'espace accordé aux élèves dans la reconstruction de l'univers fictionnel du texte étudié et de sa mise en mémoire.

### Références

- Araya-Chacon, A.-M. (2008). *La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l'enseignement secondaire des mathématiques : étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation. Université de Toulouse III.
- Berthet, D. (2021). *L'art à l'épreuve de sa réception*. Paris : L'Harmattan.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Emery-Bruneau, J. (2017). Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec. Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et E. Falardeau. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur. pp. 137-162.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction*. Paris : Éditions du Seuil.

**Anne-Claire MARPEAU**  
 Université de Strasbourg - INSPÉ

## Les territoires de la fiction pour les sujets-lecteurs enseignants : lecture subjective, travail émotionnel et pratiques enseignantes.

La présente communication s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche qui porte sur le travail émotionnel d'enseignant·es de français en Belgique et en France au niveau secondaire. Le travail émotionnel, qui est défini en sociologie comme « l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment » (Hochschild, 2003, 32), occupe une place importante dans les métiers de service, et en particulier les métiers de la relation. La recherche s'attache à étudier la part de ce travail dans la pratique professionnelle des enseignant·es de français. Elle se base sur une méthode ethnographique composée de deux entretiens semi-directifs auprès de huit enseignant·es en Belgique et en France ainsi que des observations non participantes dans les classes de ces enseignant·es.

À partir des premières données collectées, la communication s'attachera donc à circonscrire les territoires de la fiction dans l'espace de la lecture enseignante et à interroger alors la place qu'y occupent les émotions et le travail émotionnel. Il s'agira à ce titre d'aborder :

1. Les rapports entre sujet-lecteur enseignant et lecture de fiction : quel est le rapport (biographique, émotionnel et professionnel) qu'entretiennent les enquêté·es à la lecture de fiction ? Quels sont les liens qui s'établissent entre la bibliothèque intérieure et la bibliothèque scolaire de fiction (corpus prescrit par les programmes et corpus enseigné) de ces enseignant·es ?

2. Les rapports entre le sujet-lecteur enseignant, les corpus de fiction qu'il enseigne et les pratiques professionnelles qu'il développe : quelle place occupent les textes fictionnels dans les corpus enseignés ? Quels sont les facteurs de sélection des textes fictionnels enseignés par les enquêté·es et quelle place occupent les émotions parmi ces facteurs ? Quels sont les choix didactiques et les positionnements éthiques opérés face à des textes de fiction qui suscitent ou peuvent susciter des émotions en classe ?

### Références

- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Québec.
- Hochschild A. (2017 [1983]). *Le Prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : P.U. de Rennes
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : P.U. de Rennes.
- Visioli J., Petiot O. et Ria L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ?. *Carrefours de l'éducation*, 40, 2, 201-230.

**Mireille MERIGONDE**

CERES, Université de Limoges

## Territoires de l'écofiction dans le cours de français au collège.

Dans la littérature contemporaine, nombre d'écrivains souhaitent user des pouvoirs de la fiction pour faire évoluer la conscience environnementale. Sur ce point, Pierre Schoentjes est lucide : « *Ce n'est pas la littérature qui va sauver la planète (...) néanmoins les livres ont un rôle majeur à jouer dans la sauvegarde de l'environnement. L'action politique, locale ou globale, reste à l'évidence première, mais pour l'écrivain comme pour le lecteur le monde de demain prend forme aussi par le truchement de la fiction : l'imaginaire est un levier puissant qui nous fait accorder de la valeur à des êtres et à des lieux que par facilité ou faiblesse nous pourrions estimer négligeables.* »

Alors que les établissements sont invités à se mobiliser davantage et de façon transversale en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable, nous nous demanderons comment en aborder les enjeux avec les élèves dans le cours de français au collège. Il nous semble en effet important d'associer la discipline du français aux objectifs de sensibilisation, d'information, d'éducation et de participation.

Dans le cadre de ce colloque, nous nous interrogerons plus particulièrement sur l'importance à accorder à l'écofiction, entendue comme ensemble de récits d'imagination porteurs de valeurs allant dans le sens du respect de la nature ou du lien de l'homme à la nature. Pour ce faire, nous inscrirons quatre œuvres dans les progressions thématiques curriculaires de la 6e à la 3e : *L'œil du loup* de Daniel Pennac en 6e, *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono

en 5e, *Céleste, ma planète* de Timothée de Fombelle en 4e, et en 3e, *Dix façons d'assassiner notre planète*, recueil de nouvelles édité par Alain Grousset. Nous souhaitons déterminer ce qui, dans ces fictions, peut constituer le *puissant levier* d'ouverture à la diversité du vivant dont parle Schoentjes.

Nous étudierons tout d'abord la généricité et la narrativité des textes pour voir comment elles peuvent favoriser la sensibilisation des élèves et une réflexion sur le lien vivant au lieu. Nous envisagerons ensuite les activités par lesquelles les élèves-lecteurs peuvent être mis en relation avec les textes et leurs valeurs et, enfin, celles qui peuvent les engager en dehors du cours dans la voie d'une démarche participative et solidaire.

Notre approche n'est pas « écologique » mais résolument « écosémiotique » car elle associe le sens et la vie, ne relègue pas les mondes de signification à l'humain et prend appui sur une littérature qui cherche à retisser des liens vivants entre l'homme et les milieux qu'il habite.

### Références

- Gefen, A. (2017). *Réparer le monde. La littérature française face au XXIe siècle*. Paris : José Corti.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Pignier, N. (2021). Fondements d'une éco-sémiotique. Vie du sens, sens du vivant ? Dans M. L. Ouédraogo et J. Paré. *Construire le sens, bâtir les sociétés. Itinéraires sémiotiques*. Paris : Connaissances et savoirs.
- Schaeffer, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schoentjes, P. (2021). L'injonction planétaire. Dans *Le matricule des anges, le mensuel de la littérature contemporaine, La littérature se met au vert*. Janvier 2021. n° 219.

**Pierre OUTERS**UR DIDACTIfen, Université de Liège –  
Centre FoRS, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg

## Quelle place pour une lecture subjective dans les instructions officielles et les manuels scolaires du cours de L1 du secondaire en Belgique francophone et néerlandophone ?

Faisant écho à l'importance de la prise en compte du sujet lecteur dans l'approche scolaire de la fiction littéraire (Dufays *et al.*, 2015, p. 141-143 ; Rouxel et Langlade, 2004, p. 13 et 15), la communication rendra compte d'une analyse comparative entre le secondaire général de la Communauté française et celui de la Communauté flamande de Belgique. Tout d'abord, nous analyserons les injonctions relatives à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans les instructions officielles (référentiels et programmes par réseau) en vigueur entre septembre 2018 et juin 2021 ; le but sera d'étudier la place laissée au sujet lecteur et à sa lecture subjective de fictions littéraires. Ensuite, à partir d'un corpus de manuels pour toutes les composantes de la discipline « langue première » (français ou néerlandais), nous analyserons les questions soumises aux élèves après la lecture ou l'écoute de fictions littéraires en exploitant un tableau de Terwagne et Vanesse (2013, p. 87) qui proposent cinq types de transactions (« textuelles », « critiques », etc.) dont deux (les « personnelles » et les « expressives ») questionnent l'activité fictionnalisante du lecteur (Lacelle et Langlade, 2007, p. 55 ; Rouxel et Langlade, 2020, p. 31-32). Cette analyse visera à présenter les « régimes de lecture de la fiction » mis en œuvre dans les manuels (appel à communications, p. 1-2) et « l'approche didactique des objets de fiction et les relations esthétiques, cognitives, émotionnelles

qu'ils induisent » (appel à communications, p. 2). Cela nous permettra de montrer à quel point les transactions menées autour des fictions littéraires s'avancent en profondeur dans les territoires de la réception par les élèves. L'objectif de notre communication sera de souligner les convergences et divergences dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture de fictions littéraires entre les deux principales communautés linguistiques de Belgique et d'émettre des hypothèses pour les expliquer.

### Références

- Dufays, J. -L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> éd. ; 1<sup>re</sup> éd. : 1996). De Boeck Supérieur.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 55-64). Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). Avant-propos. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 11-16). Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2020). L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M. -J. Fourtanier et J. -F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion. p. 15-34.
- Terwagne, S. et Vanesse, M. (2013). *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires* (2<sup>e</sup> éd. ; 1<sup>re</sup> éd. : 2008). De Boeck Éducation.

**Alizon PERGHER**

UR PLURIELLES (24142) Université Bordeaux Montaigne

## Lire, ressentir, se construire par la fiction au lycée professionnel.

Les « pouvoirs de la fiction » (Jouve, 2019) font l'objet d'une réflexion récente qui s'intéresse notamment aux vertus cathartiques, consolatrices et réparatrices des textes de fiction en s'appuyant sur les avancées des neurosciences.

Ma proposition s'inscrit dans le premier axe de l'appel à communication. Il s'agit d'une étude de réception qui porte sur la lecture du roman *Le Chagrin du roi mort* (Jean-Claude Mourlevat, 2009) en classe de Première professionnelle. Elle met en relation fiction, didactique et émotion(s) afin d'interroger la façon dont des élèves aux profils et aux pratiques de lecture variés – du lecteur de mangas assidu au non-lecteur revendiqué – s'approprient une œuvre relevant des littératures de l'imaginaire et se construisent par le partage d'une expérience fictionnelle (Lemarchand, 2017 ; Decout, 2021).

En classe de français, les approches immersives et identificatoires des œuvres favorisent le développement de compétences fictionnelles comme l'*empathie* (Larrivé, 2015) en devenant le lieu privilégié de discussions et de débats qui sollicitent les émotions, la culture et le système axiologique des élèves. Le caractère fictionnel de l'œuvre permet aux lecteurs de se raconter autre à travers leurs commentaires de lecture, de se réinventer en se projetant dans un univers feint pour repousser les limites du possible et multiplier les façons de penser et de réagir face à une situation donnée à lire et à interpréter.

Mon analyse portera sur le verbatim des échanges enregistrés à l'occasion de la lecture de passages clés du roman au fil d'une séquence conçue et menée dans le cadre de ma thèse de doctorat<sup>1</sup>. Il s'agira de repérer la façon dont les élèves construisent oralement leur propre « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), expriment ou répriment leurs émotions en acceptant ou non de se laisser gagner par l'univers fictionnel. J'analyserai ce verbatim grâce aux méthodes de la linguistique appliquée à la verbalisation des émotions et à l'aune des études sur les masculinités et des réflexions de la sociologie et de la didactique sur la place et le rôle des émotions dans l'enseignement de la littérature.

En me rapprochant de la réflexion proposée dans l'axe 3, je commenterai enfin les possibilités offertes par le choix d'une œuvre de littérature de jeunesse en termes d'exploration des territoires de la fiction par les élèves du lycée professionnel, au regard des corpus prescrits pour ce public dans les textes officiels.

### Références

- Decout, M. (2021). *Éloge du mauvais lecteur*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?*, Paris : Armand Colin.
- Larrivé, V. (2015), « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif, *Repères*, n°15, 2015, p. 157-176.  
<https://journals.openedition.org/reperes/913>
- Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes : Presses Universitaires.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2011) *Le texte du lecteur* (dir.), Berne : Peter Lang.

<sup>1</sup> « Les émotions des garçons dans le roman contemporain pour la jeunesse : Représentations, écriture, réception. France, Suède, États-Unis (1970-2020) », Thèse de

doctorat soutenue le 1<sup>er</sup> décembre 2023 à l'Université de Bordeaux sous la direction de Christiane Connan-Pintado.



**Laetitia PERRET**

Forellis, UR 3816, Université de Poitiers, INSPE

## La lente légitimation de la fiction au lycée : le cas de la fiction philosophique.

En 2006, Martine Jey montrait que la fiction — et plus particulièrement l'écriture de fiction — était longtemps restée marginale dans l'enseignement primaire de la Troisième République : considérée comme dangereuse, elle n'a été intégrée tardivement et timidement que comme moyen de contrôler l'imagination, et non de favoriser la créativité. Dans l'enseignement secondaire, la question se pose autrement : jusqu'aux années 1880, les écrits fictionnels scolarisés appartiennent plutôt à la poésie et au théâtre et la prose légitime est oratoire, moraliste, historique.

Cette question de la fiction est particulièrement intéressante pour le 18<sup>e</sup> siècle. En effet, la conception scolaire de la littérature du 18<sup>e</sup> siècle, qui met en avant le combat des Lumières à travers des œuvres de fiction, est une construction récente, même si certains romans du XVIII<sup>e</sup> siècle sont présents dans les manuels dès 1800. Voltaire fut longtemps scolarisé essentiellement pour ses tragédies, ses ouvrages d'histoire et sa correspondance. Les *Lettres persanes* ont été longtemps lues comme des modèles de satire et de portrait, en occultant complètement leur dimension fictionnelle (Perret, 2022).

Cette communication s'intéressera donc à l'histoire de la scolarisation de la fiction philosophique, à travers les programmes et un corpus raisonné de manuels, en usage dans les classes de lycée depuis les années 1800 jusqu'à l'époque actuelle. Notre analyse adoptera un plan chronologique. Entre 1800 et 1880, des extraits

de fictions philosophiques figurent dans les manuels, le processus d'extraction leur ôtant en réalité toute dimension romanesque. C'est entre 1880 et 1970 que la dimension fictionnelle des romans philosophiques est progressivement prise en compte, grâce à la scolarisation du roman qui devient réellement visible comme genre à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Denizot, 2013) et à la lente légitimation scolaire du combat philosophique. Mais la fiction philosophique n'est pleinement reconnue comme littéraire qu'à partir des années 1980, à travers des usages autour de la littérature d'idées et de l'argumentation, qui réorientent cette fiction.

### Références

- Denizot, N. (2013). *La Scolarisation des genres littéraires*. Bruxelles : Peter Lang.
- Denizot, N. (2021). *La Culture scolaire : perspectives didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jey, M. (2006). L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? *Repères*, 33, 21-36.
- Perret L. (2022). Scolariser la fiction des *Lettres persanes* au lycée (manuels du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle). *Lumières*, 40. In A. Gaillard (dir.), *Autour des Lettres persanes : Montesquieu et la fiction*, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

**Gersende PLISSONNEAU**

Plurielles 24142, Université Bordeaux Montaigne, INSPE de l'Académie de Bordeaux

**Bovary et bovarysme contemporains : de quelques expéditions en terres fictionnelles et de leurs enjeux.**

Cette proposition relève des « questions transversales permettant d'éclairer théoriquement, épistémologiquement l'approche didactique des objets de fiction et les relations esthétiques, émotionnelles, cognitives qu'ils induisent » comme l'appel en suggère la possibilité.

L'extension de la nébuleuse Bovary ou la fortune du bovarysme ne sont pas des phénomènes contemporains<sup>1</sup> ; ils ont connu néanmoins, en ce début de siècle, des développements nombreux, d'une part, dans des fictions polymorphes, parfois intermédiaires, et, d'autre part, dans des écrits philosophiques ou des écrits sur la lecture qui convoquent la figure d'Emma Bovary tout en reposant à nouveaux frais la question du bovarysme (forme de post-bovarysme ou éloge paradoxal du mauvais lecteur). Nous pensons notamment à *Mémoire d'un fou d'Emma* d'Alain Ferry, à *Corps de bois* de Pierre Michon ou à *Gemma Boverly* de Posy Simmonds ou encore aux essais sur la lecture de Marielle Macé et Maxime Decout ainsi qu'à des textes philosophiques comme ceux de Clément Rosset et Jacques Rancière.

Dès lors, à partir de certaines de ces propositions fictionnelles ou davantage théoriques, nous chercherons à appréhender les régimes de lecture de la fiction qu'ils représentent ou analysent pour mieux envisager leurs points de

rencontre possibles avec des questions saillantes en didactique de la littérature (appropriation, polarités de la lecture littéraire, expérience esthétique).

En outre, ces propositions, qu'elles soient plutôt fictionnelles ou bien davantage spéculatives, contribuent de différentes manières au développement d'une pensée de la fiction qui se situe à la croisée de la didactique de la littérature et des études littéraires marquées par un tournant pragmatique ou encore pouvant être en quête de textes possibles par-delà les textes effectifs. Telle est la deuxième dimension que nous voudrions chercher à explorer dans le cadre de cette étude des territoires de la fiction à la lumière des Bovary et des bovarysmes du XXI<sup>e</sup> siècle.

**Références**

- Benoit, E. (2019). Sur le tournant pragmatique des théories de la lecture. *Effets de lecture. Pour une énergétique de la réception*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, coll. « Modernités », n°44. p. 213-233. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pub/18006>
- Decout, M. (2021). Éloge du mauvais lecteur. Les Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe ».
- Escola, M. (2012). Littérature seconde. Le commentaire comme réécriture. *Fabula* [en ligne], Atelier de théorie littéraire, 2012.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux III.
- Macé, M. (2022 [2011]). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard. Coll. « tel ».

<sup>1</sup> Voir Alain Buisine, « Emma, c'est l'autre », dans A. Buisine (dir.), *Emma Bovary, Autrement*, « figures mythiques », Paris, 1997, p. 26-51 et Delphine Jayot, *Le bovarysme, histoire et interprétation d'une pathologie littéraire à l'âge moderne*, thèse de

l'Université Paris VIII, sous la direction de Jacques Neefs et Pierre Bayard, soutenue le 20 décembre 2007, 425 p.



**Nathalie QUENTIN**

EDSHS 586, Université d'Artois

## Écrire des albums pastiches de l'œuvre de Chen Jiang Hong en SEGPA.

Cette proposition de communication concerne l'axe de l'invention de la fiction et des écritures créatives. Elle s'attache plus spécifiquement à la création d'albums de littérature de jeunesse, pastiches des œuvres de Chen Jiang Hong. Cette recherche constitue l'un des volets de ma thèse de Doctorat menée en tant que chercheuse impliquée, qui s'intéresse à la formation du sujet lecteur/scripteur rencontrant des difficultés durables et persistantes au collège. Ce projet de thèse s'appuie sur l'expérimentation d'un programme de lecture et d'écriture littéraire intégratif selon un continuum, à partir de l'étude d'un corpus d'albums soigneusement sélectionnés. Il concerne le noyau stable d'une dizaine d'élèves suivis de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> SEGPA.

Cette communication se propose d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante : comment en dépit de leurs difficultés langagières et scripturales, les élèves de SEGPA peuvent-ils devenir les auteurs d'une fiction, avec quel accompagnement dans l'écriture d'albums de littérature ? Elle s'attachera à en examiner le processus, les compétences à privilégier à l'état natif de leur apprentissage, les dispositifs, et les étayages, la place du préréactionnel, la part du singulier et du collectif. En s'appuyant, à titre d'exemple d'une démarche générale, sur l'étude de deux créations personnelles d'albums pastiches, les choix opérés par les élèves-auteurs

seront analysés, avec notamment la mise en exergue d'un apport fécond du modèle fictionnel littéraire de Chen Jiang Hong et du réinvestissement des techniques narratives, textuelles et iconiques, de l'auteur.

La méthodologie retenue est donc celle de deux études de cas qui s'appuient sur le recueil des données constituées par divers supports élaborés (cahiers d'écrivains, chemins de fer, maquettes des albums personnels produits), des enregistrements audios d'échanges individuels lors de la conception, des entretiens semi-directifs et des observations visuelles.

Texte et note<sup>1</sup>.

### Références

- Lahire B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Chabanne J.-C. et Bucheton D. (2018, 7<sup>e</sup> éd.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Massol, J.-F. (dir.), avec la collaboration de Brillant Rannou N. (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA. Didaskein.
- Sazjda-Boulanger L. (2009), *Des élèves en souffrance d'écriture*. Éditions l'Harmattan.
- 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.

---

1

**Caroline RAULET MARCEL**

CPTC, Université de Bourgogne, INSPE - site d'Auxerre

## Fictions de fictions dans les listes de référence du C1 au C3 : quels enjeux de formation pour le sujet lecteur ?

Si les programmes restent relativement silencieux sur la notion de fiction, il est judicieux de porter son attention sur les listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse publiées depuis 2002 par le ministère pour le premier degré : quel type de fiction et quelle expérience de la fiction promeuvent-elles ? Au sein de ces listes, les fictions de lecture fictionnelle nous intéresseront tout particulièrement. On songe aux nombreux personnages de lecteurs et de lectrices qui peuplent la littérature de jeunesse, eux-mêmes doublement happés par la fiction : celle qu'ils lisent et celle où ils évoluent. Engagés dans une expérience fondatrice qui les conduit à interroger sinon leur identité, du moins leur rapport à la fiction et aux livres, ils invitent le lecteur réel à faire de même, et de ce fait peuvent jouer un rôle dans la formation du sujet lecteur. L'analyse prendra pour objet une vingtaine d'albums et de récits illustrés issus des listes C1, C2 et C3, tous mettant en scène un lecteur ou une lectrice, et interrogera à la fois le fonctionnement de ces ouvrages et leur potentiel didactique pour permettre aux élèves de conscientiser et d'exprimer ce qui se joue dans leur lecture d'un récit de fiction. Dans un premier temps à vocation typologique, on s'intéressera à la fiction à l'intérieur de la fiction : que lisent les personnages, qu'est-ce qui nourrit leur imaginaire et leur sensibilité ? On envisagera ensuite successivement, d'un point de vue didactique, deux régimes de lecture au cœur de ces œuvres : l'initiation réflexive aux pouvoirs de la fiction et

l'apprentissage ludique des frontières mouvantes entre réel et imaginaire. Cela permettra d'esquisser quelques propositions de mise en œuvre.

### Références

- Decroix S. et Dufays J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR. 153-165.
- Hamaide-Jager E. (2008). La mise en abyme de la lecture ou comment l'album peut former son lecteur. Dans C. Connan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.), *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ? Modernités 28*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. 225-235.
- Pintado C. (2007). Fiction et métafiction pour construire des compétences de lecteur. Dans B. Laville et B. Louichon (dir.), *Enseignements de la fiction. Modernités 23*. 189-201.
- Raulet-Marcel C. (2014). Emily Gravett et le livre « objet ». Dans F. Gaiotti, C. Lapeyre-Desmaisons et B. Marin (dir.), *Les nouveaux livres-objets. Le français aujourd'hui 186*. <http://www.afef.org/les-nouveaux-livres-objets-ndeg-186-du-francais-aujourd'hui-articles-en-ligne>
- Tauveron C. (2006). Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse. *Repères 33*. 177-196.

**Tonia RAUS**

Université du Luxembourg

## **Spin-off d'élèves en procès : ruse ou vertu didactique du livre numérique enrichi ?**

Notre proposition s'axe autour d'un projet de recherche-design en éducation qui consiste en la réédition du roman *La Ballade de Lucienne Jourdain* (Hydre Éditions, 2015 et 2020) de l'auteur luxembourgeois Tullio Forgiarini en livre numérique enrichi d'un appareil didactique pour l'enseignement secondaire (Melusina Press, à paraître). Des moments de lecture immersive, appuyée sur la rédaction d'un carnet de lecture, sont articulés à des moments d'étude collaborative autour d'activités à réaliser en « groupe de lecteurs » selon la logique de la plateforme. Un jeu de rôle final consiste à imaginer le procès de la protagoniste. Le projet suit d'une part une volonté de diffusion de la littérature luxembourgeoise à l'école, quasiment absente des programmes officiels. D'autre part, il s'agit d'explorer les possibilités didactiques du numérique dans l'enseignement littéraire, en phase avec la culture médiatique des élèves. Cette double aspiration interroge le processus de scolarisation (Denizot, 2021) auquel le roman est soumis. La ludification du dispositif relève-t-elle de la ruse pédagogique ou bien l'OSS transmodal (Louichon, 2017 ; Etienne/Mongenot, 2023) créé permet-il le développement de gestes appropriatifs spécifiques (Shawky-Milcent, 2014) au sein d'une plus large acculturation digitale (Brunel, 2021) ?

L'hypothèse qui sous-tend le projet s'appuie sur le potentiel didactique du « premier degré de la littérature », considéré « comme matrice impersonnelle de subjectivation » et qui « désigne

les conditions sous lesquelles une œuvre littéraire offre à ses lecteurs un certain usage de leur imagination » (David, 2014). De fait, il s'agira de mesurer, par l'étude des traces des élèves issues de la première phase d'itération, l'effet de la forte référentialité du dispositif, par exemple dans sa vocation à instruire le dossier du procès, afin d'estimer si les activités de lecture-écriture qui prolongent l'univers de fiction du roman, sur le modèle du *spin-off*, constituent un levier efficace à un engagement personnel avec le texte. Si la confrontation axiologique entre éthique et esthétique que le jeu de rôle final implique met au défi l'univers de fiction premier par les univers satellites créés par les élèves, dans quelle mesure ce déplacement des frontières de la fiction favorise-t-il une réflexion sur le pouvoir des œuvres à instruire le réel ?

### **Références**

- Brunel, M. (2021). *L'Enseignement de la littérature à l'ère du numérique*. Rennes : PUR.
- David, J. (2014). Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? *Les passions en littérature. Études de lettres* 1 | 2014. En ligne : <http://journals.openedition.org/edl/604>
- Denizot, N. (2021). *La Culture scolaire : perspectives didactiques*. Bordeaux : PUB.
- Étienne, B. & Mongenot C. (2023). Adjuvants, auxiliaires ou substituts : les OSS transmodaux en question. *Le français aujourd'hui*. Vol. 220. N° 1. 5-17.
- Shawky-Milcent, B. (2014). *La lecture, ça ne sert à rien !*, Paris : PUF.





**Christophe RONVEAUX - Hong ZHAO**

GRAFEIn, UNIGE

## Les oiseaux, les Zullo et moi, émoi... Quels imaginaires construire à la lecture d'albums de littérature de jeunesse ? Étude comparative d'instruments d'enseignement.

Les albums de littérature de jeunesse « contrapunctiques » sont définis par l'école scandinave (Schwarcz, 1982 ; Nikolajeva et Scott, 2006) comme un « contrepoint ironique d'un texte verbal et visuel ». L'histoire s'y déploie dans le tissage entre deux systèmes sémiotiques, verbal et iconique. C'est en exploitant la linéarité complémentaire de chacun de ces systèmes et leur spécificité plastique que le lecteur « fait chanter » l'histoire dans un ensemble cohérent. Or, les manuels scolaires et les pratiques ordinaires de classe continuent d'exploiter les iconotextes dans leur dimension verbale exclusivement. Par ailleurs, les modélisations de la lecture de textes multimodaux (Mayer, 2014 ; Désiron, Bétrancourt et De Vries, 2021) continuent d'ignorer des spécificités esthétiques de l'album de littérature de jeunesse. L'intégration de l'image dans un enseignement systématique de la compréhension de récits de fiction semble poser des problèmes inédits et insolubles. L'activité fictionnalisante serait-elle entravée par l'image, comme le rapportent certains enseignants ? L'album contrapunctique mettrait-il en crise l'enseignement du français et des textes (Abchi, De Pietro et Conti, 2021) ? Nous déplaçons ces deux questions sur les instruments d'enseignement et en particulier ceux qui sollicitent le sujet-scripteur. Qu'est-ce qui résiste dans la construction des imaginaires à l'école à partir d'albums ?

Nous interrogeons cette résistance dans un dispositif quasi expérimental qui met en contraste l'exploitation d'un même récit par deux enseignantes de cultures et de langues distantes. Nous comparons deux séquences d'enseignement menées à partir du même

album contrapunctique, *Les oiseaux* d'Albertine et Germano Zullo (La joie de lire, 2012). Une enseignante suisse et une enseignante chinoise discutent et confectionnent une planification, puis se mettent d'accord sur quelques tâches de lecture et d'écriture. Elles réalisent ensuite la séquence dans leur classe respective, puis évaluent leurs instruments. La mise en vis-à-vis systématique des séquences effectives devrait nous renseigner sur la genèse instrumentale de l'enseignement de la lecture d'iconotextes. La reconstitution, au moyen du synopsis, des mouvements de l'objet à enseigner et de l'activité fictionnalisante par les tâches d'écriture, en particulier, permettrait de mieux saisir comment se construisent, graduellement, par l'écrit, les imaginaires des élèves en réception de l'œuvre fictionnelle contrapunctique.

### Références

- Abchi, V., De Pietro, J.-F. et Conti, V. (2021). Les textes composites : un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels. *La Lettre de l'AIRDF*, 68, 23-28.
- Désiron, J.C., Bétrancourt, M. et de Vries, E. (2021). Learning from text and animations: a study into the need for cross-representational signaling. *L'Année Psychologique*, 4 (Vol. 121), 393-416.  
DOI: 10.3917/anpsy1.214.0393
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Nikolajeva, M., et Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. ed). Routledge.
- Schwarcz, J. (1982). *Ways of the Illustrator : Visual Communication in Children's Literature*. American Library Association.

Références

**Nicolas ROUVIERE**

UMR Litt&amp;Arts, Université Grenoble-Alpes

## L'intertexte juridique comme mode d'exploration de la fiction littéraire : étudier « Aux champs » en classe de 3<sup>e</sup> à l'aune du droit de l'adoption.

Si l'on considère la notion de fiction d'un point de vue ontologique en l'opposant à la réalité (Dufays, Plane, 2009 : 21-22 ; Lavocat, 2016), les règles du droit peuvent sembler bien éloignées de l'univers de la fiction. Alors que cette dernière « libère des possibles », le droit non seulement « codifie la réalité » (Ost, 2004 : 10), mais « l'institue » (id.) en l'enserrant dans un système d'obligations et d'interdits. Cependant le droit a une nature « imaginaire », non seulement au sens où il est une représentation, une illusion qui peut « dissimuler » au sens marxiste la réalité sociale, mais surtout parce qu'il procède collectivement d'une rêverie de la volonté sur un devoir-être possible (Mazères, 2011 : 15), ainsi que d'une imagination de l'ingénierie. Au-delà de son versant institué, il a ainsi une fonction sociale *instituyente*, en ce qu'il crée des normes et des significations sociohistoriques nouvelles (Castoriadis, 1975).

Nous faisons l'hypothèse que la « feintise ludique partagée » (Schaeffer, 1999) concerne selon des modalités différentes aussi bien l'imaginaire juridique que l'imaginaire littéraire, de telle sorte que s'ouvrent pour la classe de littérature un champ d'investigation fécond, des passerelles possibles dans la réception du droit et de la littérature. Convoquer un intertexte juridique pour explorer la fiction littéraire n'aurait pas qu'un intérêt documentaire externe pour apporter un éclairage contextuel, cela aurait aussi un intérêt fictionnalisant pour le lecteur, de nature à relancer son immersion dans le texte littéraire selon une

modalité enrichie, et plus encore son interprétation, à l'aune des normes sociales qui y sont mises en question.

Nous chercherons à voir si cette hypothèse se vérifie, à travers les résultats d'une expérimentation qui a eu lieu en juin 2022 en classe de 3<sup>e</sup>. Il s'est agi d'étudier la nouvelle « Aux Champs » de Maupassant à l'aune de trois documents juridiques : le premier sur le trafic d'enfant contemporain, le second sur l'adoption dans le Code civil de 1804 et le troisième sur le dispositif de la « tutelle officieuse » dans ce même Code. Ce travail a fait l'objet d'un réinvestissement en fin de séquence au cours d'un procès fictif. Quelles sont les conditions, les obstacles et les limites pour relancer par le biais d'un intertexte juridique la lecture fictionnalisante et interprétative du texte littéraire ? Y a-t-il des traces d'une activité fictionnalisante dans la réception du texte juridique, ou d'un imaginaire juridique en mouvement chez les élèves ?

### Références

- Dufays, J.-L., Plane S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Presses universitaires de Namur.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Seuil.
- Mazères, J.-A. (2011). Introduction générale. in M. Doat M., G. Darcy (dir.), *L'imaginaire en droit*. Bruxelles : Bruylant.
- Ost F. (2004). *Raconter la loi. Aux sources de l'imaginaire juridique*. Paris : Odile Jacob.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

**Céline SALUZZO**

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes

## La BD de lecture, concrétisation mentale et mémorisation.

Je propose de présenter une communication portant sur un travail de lecture littéraire et de création graphique réalisé dans une classe de seconde.

Cette expérimentation s'inscrit dans le deuxième axe du colloque : « Territoires de lecture et de réception de la fiction : dispositifs, savoirs et activités du lecteur-spectateur ». En effet, il s'est agi, dans le cadre d'un mémoire de Master 2, d'analyser comment accompagner la lecture d'une œuvre patrimoniale, en l'occurrence *Thérèse Raquin*, une œuvre a priori éloignée des élèves. Comment favoriser, par la création du lecteur, la concrétisation des images mentales suscitées à la lecture ? En quoi l'appropriation graphique, à travers la réalisation d'une BD muette de lecture, permet-elle un meilleur ancrage mémoriel et une trace à la fois psychique et matérielle ?

L'expérimentation met en œuvre une réflexion autour d'un dispositif de lecture pour lequel le processus de fictionnalisation de l'œuvre littéraire est central : il s'agit pour l'élève de se créer des images mentales, de faire appel à son imaginaire lors de sa lecture (Langlade, 2008). Elle s'articule ainsi autour de plusieurs objectifs : comprendre les enjeux de la lecture d'une œuvre de fiction (Shawky-Milcent, 2016) ; se l'approprier en créant sa propre œuvre, une bande dessinée ; s'essayer ainsi à l'art à travers le geste graphique comme moyen d'expression du monde et de soi (Marion, 1997) ; trouver un support qui aide à la mémorisation immédiate et différée, aidant à la constitution de souvenirs de lecture (Louichon, 2010).

L'expérimentation interroge la place du professeur, la réception d'une œuvre par le sujet lecteur particulier qu'est l'élève, entre lecture affective et lecture distanciée, la place de l'imagination, de la créativité

dans l'enseignement du français au lycée. Réaliser une BD de lecture permet-elle de plus de mieux interpréter l'œuvre ? En quoi s'agit-il encore du roman de Zola ? Quels sont les apports personnels de l'élève, fruits de ce qu'il est, de sa personnalité et de sa culture ?

L'analyse a porté sur les BD de lecture réalisées (documents préparatoires et BD finalisées), sur des enregistrements, sur des écrits réflexifs d'élèves et sur des questionnaires. Les données recueillies ont donné lieu à une analyse qui a ciblé un panel de huit élèves de la classe, aux profils diversifiés, et une classe témoin. Cette analyse a été à la fois quantitative (exploitation des questionnaires) et qualitative (ressentis et conscientisation des élèves). Elle n'a pas conduit à des réponses définitives étant donné que l'expérimentation a été très circonscrite mais a permis de confirmer l'importance de la créativité et de l'implication de l'élève dans le processus de compréhension-interprétation du texte, et l'utilité des images mentales dans l'acte de lecture comme support de l'imagination et aide à la mémorisation.

### Références

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit. Paradoxe.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura 20*. Université Toulouse-Le Mirail.
- Louichon, B. et Rouxel A. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Dans B. Louichon et A. Rouxel A. (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- Marion, P. (1990). Traces graphiques, figuration narrative et communication. Notes sur la bande dessinée et son lecteur. *Recherches sociologiques*, Université catholique de Louvain. 353-371.
- Marion, P. (1997). Les images racontent-elles ? Variations conclusives sur la narrativité iconique. *Recherches en communication* 8.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien. Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : PUF. Partage du savoir.

**Marion SAUVAIRE**

LLACréatis, Université Toulouse-Jean Jaurès - INSPÉ

## Les imaginaires de la fiction.

Le débat théorique sur la réception d'œuvres fictionnelles fait une large place à la question des frontières entre fiction et réel, dans le but de délimiter les territoires de la fiction en regard des faits (Lavocat, 2016) ou de les élargir vers ceux de l'éthique (Laugier, 2006). Cet éclairage semble laisser un peu dans l'ombre la question de l'imagination, qui était pourtant centrale dans l'élaboration didactique de la notion d'activité fictionnalisante de G. Langlade. Si « l'activité fictionnelle est révélatrice et productrice d'imaginaire » (Langlade, 2008 : 48), il n'est pas évident que l'imagination entretienne toujours avec la fiction des rapports harmonieux, comme le montrent les cas de « résistance imaginative » (Emine Hande, 2020). Le questionnement proposé aborde le rôle de l'imagination dans la réception de fictions littéraires. En quoi l'imagination nourrit-elle l'aptitude ou le désir des lecteurs de s'engager dans des mondes fictionnels ? L'activité imaginative requise par la lecture de fictions est-elle fondamentalement différente de celle que nous mobilisons dans la vie « réelle » ? Ces activités fictionnelles ont-elles en retour une quelconque incidence sur le monde vécu, tel que nous l'imaginons ?

Schaeffer distingue les représentations générées par la fiction de celles créées par l'imagination, en cela que les premières se savent imaginaires alors que les secondes s'ignorent comme telles (2002). Les lecteurs recherchent ou découvrent dans les mondes fictionnels des analogies avec leurs propres représentations du monde. Les expériences de pensée qu'offre la fiction permettent ainsi de rendre les représentations du monde vécu plus intelligibles. Néanmoins, selon Schaeffer, les lecteurs n'intègrent pas les

expériences fictionnelles dans leur monde vécu, car elles ne sont que des représentations de vies possibles, des « représentations qui se savent imaginaires », à la différence des croyances, des idéologies ou des illusions cognitives. Au contraire, pour Ricœur, « plus le lecteur s'irréalise dans la lecture, plus profonde et plus lointaine sera l'influence de l'œuvre sur la réalité sociale » (1985 : 328).

Notre intention est de nuancer ou de reformuler certains de ces questionnements sur l'imagination éthique dans la formation des sujets lecteurs (Sauvaire, 2019) à la lumière de l'analyse d'écrits de la réception d'élèves de 14 à 16 ans. Que révèlent ces écrits sur leurs expériences imaginatives de lecteurs et de lectrices de fiction ? Les contradictions axiologiques entre les univers fictionnels et les mondes des lecteurs sont-elles source de résistance imaginative ? Au contraire, favorisent-elles une plus grande immersion mimétique ? L'imagination éthique se déploie-t-elle au cœur de la fiction ou envers elle ?

## Références

- Laugier, S. (2006) *Éthique, littérature, vie humaine*. Paris : PUF.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Seuil, Poétique.
- Emine Hande, T. (2020). Imaginative Resistance. Dans E. N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition).  
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/imaginative-resistance/>
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III, Le temps raconté*. Paris : Seuil, Points.
- Sauvaire, M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches & Travaux*, (94).  
<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1598>
- Schaeffer, J. M. (2002). De l'imagination à la fiction. *Vox poetica*, 16.

**Julie SENAT & Laura BOURREL**

Centre d'enseignement du français, Université McGill

## Le développement de la compétence de communication interculturelle à la lecture de textes de fiction simples/simplifiés et non -simplifiés en langue seconde.

Les textes de fiction sont fréquemment utilisés dans les classes de langues secondes (L2), de l'école secondaire à l'université. Dans le Cadre européen de référence pour les langues, ils sont classifiés dans la catégorie des textes authentiques, permettant aux apprenant-es de s'exposer à la langue écrite et d'améliorer leurs compétences de lecture. De plus, leur lecture suscite des émotions, comme les jugements axiologique et esthétique, l'identification ou encore l'investissement fantasmatique (Langlade, 2007). Cette réception subjective entraîne chez les lecteur-ices de riches apprentissages sur eux et sur le monde, car ils et elles sont confronté-es à des personnages, des systèmes de valeur et des systèmes culturels différents d'elles et eux, ce qui permettrait le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI). Cette compétence permet aux apprenant-es de jouer le rôle de médiateur culturel afin de les aider à comprendre l'altérité et à faciliter les interactions entre personnes de cultures différentes (Lussier, 2004).

Toutefois, en L2 l'exercice comporte une grande complexité. En effet, il est difficile de trouver un texte de fiction à la fois stimulant et correspondant à son niveau langagier. La lecture de textes écrits pour des locuteur-ices natif-ves risque d'entraîner de la surcharge cognitive. Face à ce constat, on peut lire des textes simples ou simplifiés, ce qui permet d'alléger cette surcharge, mais certaines études suggèrent que la simplification rend ces textes ennuyeux (Nation et Waring, 2020). Ce manque de stimulation pourrait avoir un impact sur le développement de la CCI.

Dans une étude de cas multiple menée sur l'investissement subjectif à la lecture de textes fictionnels chez des lecteur-ices de L2 (Senat, 2022), nous avons fait lire le roman simple *Enfin chez moi!* (Bebey, 2013) et un extrait du roman non simplifié *La dot de Sara* (Agnant, 1995). Les participant-es ont répondu à deux questionnaires de lecture et participé à une entrevue semi-dirigée ayant pour but de les amener à verbaliser leurs interprétations subjectives des deux textes. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique. À la suite de cette analyse, nous avons constaté que la lecture des deux textes avait suscité de l'investissement subjectif, notamment en lien avec les éléments culturels des textes choisis. Dans cette communication, nous présenterons les différentes verbalisations des participant-es en lien avec l'interculturel et nous regarderons plus précisément l'impact qu'a eu le type de texte sur le développement de la CCI.

### Références

- Agnant, M.-C. (1995). *La dot de Sara*. Édition du Remue-Ménage.
- Bebey, K. (2013). *Enfin chez moi!* Didiers.
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. Dans B. Laville et B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*. 163-176. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français* 132. 60-61. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n132-qf1186402/55647ac.pdf>
- Nation, I. S. P. et Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. New York : Routledge, Taylor et Francis Group.
- Senat (2022). *Portrait de l'investissement subjectif d'apprenant-e.s de L2 à la lecture de textes simplifiés et non simplifiés*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.



**Bénédicte SHAWKY MILCENT & Véronique PUYBARET**

Bénédicte SHAWKY-MILCENT (UMR 5316, UGA) et Véronique PUYBARET (réalisatrice)

**Le corps à l'œuvre dans l'immersion fictionnelle : analyse d'une expérience menée autour des *Mystères de Paris*.**

Dans ses travaux décisifs sur l'empathie fictionnelle, la chercheuse V. Larrivé, s'inspirant des théories récentes sur la fiction, souligne le rôle essentiel du corps du lecteur, dans l'expérience de décentrement mental auquel il se livre quand il se projette dans l'univers du texte et s'identifie à un personnage : le lecteur utilise son propre corps pour simuler l'existence du personnage et éprouver ses états mentaux (Larrivé, 2015 notamment). Dans les approches théoriques de la lecture, la prise en compte du corps lisant est très récente (Patoine 2015 ; Lata 2020) ; en didactique de la littérature, les chercheurs accordent au corps du lecteur un rôle d'adjuvant primordial pour un accès privilégié au texte littéraire mais se penchent rarement sur les moyens d'en faire, à l'école, le creuset d'expériences d'immersion fictionnelle.

Parmi les lecteurs aguerris, de nombreux artistes témoignent de manière oblique dans des transpositions d'œuvres littéraires du rôle du corps dans l'appropriation de la fiction. Partant de ce postulat que nous expliciterons, nous nous demanderons dans quelle mesure et à quelles conditions un dialogue renforcé entre artistes et enseignants favoriserait une reconsidération du corps du lecteur de fiction dans le contexte scolaire. Pour tenter de répondre à cette question, nous analyserons le travail mené par V. Puybaret : en résidence artistique dans un collège, et collaborant avec l'équipe de lettres, la scénariste et réalisatrice fait découvrir aux classes de 4<sup>e</sup> son adaptation en gravures animées des *Mystères de Paris* d'E. Sue, et propose notamment aux élèves de jouer l'œuvre

en playback et de réaliser des films en stop-motion.

On analysera la manière dont la lecture subjective « incarnée » de l'artiste nourrit d'une part son adaptation de l'œuvre source et d'autre part les activités proposées aux élèves.

Puis on étudiera un corpus de playbacks filmés et de stop-motions réalisées par ces mêmes élèves, centrés sur la concrétisation imageante, le geste et le langage corporel, en mettant en lumière une immersion dans *Les Mystères de Paris* qui s'exprime de la part de ces collégiens autrement que par la parole.

Enfin, on s'interrogera sur les conditions *sine qua non* pour que le dialogue artiste/enseignant sur cette question soit possible et constructif.

**Références**

- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. In O. Dezutter et J.-L. Dufays, *Explorer les lieux et les temps de la lecture*. Repères 51. 157-176.
- Lata, M. (2022), *Matières de lecture. Pour une théorie de l'exemplaire, de la littérature papier à la littérature numérique*. Thèse de doctorat. Paris 3.
- Patoine, P.-L. (2015) *Corps/texte Pour une théorie de la lecture empathique*. Lyon : ENS Éditions.
- Rouxel, A. & Rannou, N. (2012). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant. *Du récepteur ou l'art de débiter son pique-nique, Actes du colloque de Rouen, 26 et 27 mai 2011*, 6. Publications numériques du CÉRÉdI, Actes de colloques et journées d'étude (ISSN 1775-4054).

Film d'animation :

[vimeo.com/user/3869342/folder/1333325](https://vimeo.com/user/3869342/folder/1333325)Références

**Stéphanie ST-ONGE**

CRIFPE, Université Laval

## L'expérience esthétique vécue à travers une œuvre de fiction et reconfigurée par et dans l'écriture.

Cette communication propose de penser à l'une des expériences sensibles qu'il est possible de vivre grâce à la fiction, soit l'expérience esthétique. Nous avons travaillé sur l'expérience esthétique, que nous avons définie à partir de la conceptualisation de Schaeffer (2015) et de la théorie de Gadamer (2018 [1960]). Nous avons examiné les recherches en didactique de la littérature et constaté que les travaux ne portent pas explicitement sur l'expérience esthétique au sens où nous l'entendons, mais plusieurs abordent l'une ou l'autre des dimensions (émotionnelle, attentionnelle et hédonique) de cette expérience. Les auteurs qui ont majoritairement traité l'une des dimensions se situent dans les approches dites subjectives de l'enseignement de la littérature. Notre recherche s'inscrit en continuité avec les recherches liées au concept de sujet lecteur.

Notre mode de collecte de données se résume principalement au matériel écrit. Nous avons analysé et interprété trois formes d'écritures de la réception (Le Goff, 2017), soit des écrits réflexifs (Chabane et Bucheton, 2002 ; Sauvaire, 2019), métatextuels (comme des commentaires) et d'invention, pour un total de 201 écrits de 26 élèves en cinquième secondaire québécois (16-17 ans).

Nos analyses nous permettent d'observer, entre autres, des reconfigurations du savoir que Gadamer, dans *Vérité et méthode*, a nommé le « savoir de soi ». Afin d'observer ce savoir, nous avons pris appui sur le concept d'application (la *subtilitas applicandi* de la tradition herméneu-

tique). La nature du savoir dont il est question dans l'application est un savoir moral, au sens éthique, au sens de *phronésis* (Gadamer se réfère aux savoirs aristotéliens). Nous pensons qu'il s'agit d'un savoir des plus intéressants qu'offre la littérature, car l'objet de ce savoir est l'humain et sa connaissance de lui-même. Gadamer explique que nous comprenons une œuvre fictionnelle dans la mesure où nous comprenons quelque chose de nous-mêmes.

### Références

- Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (2018) [1960]. *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Éditions du Seuil.
- Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : Enjeux et questions vives. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier. *Les formes plurielles de l'écriture de la réception*. Presses universitaires de Namur.
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, et B. Louichon. *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur. 107-124.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Éditions Gallimard.

Eva **TOURON**

LlaCréatis, Université Toulouse-Jean Jaurès

## Lecteur.rice.s de Beckett : une lecture de soi ?

« Peut-être me direz-vous : “Es-tu sûr que cette légende soit la vraie ?” Qu'importe ce que peut être la réalité placée hors de moi, si elle m'a aidé à vivre, à sentir que je suis et ce que je suis ?<sup>1</sup> ». Cette accroche baudelairienne ouvre la réflexion à une approche ontologique de la fiction. Sans être à proprement parler de nature didactique, notre propos n'entend pas pour autant évincer un prolongement sur les *modélisations pédagogiques* et la question du sujet-lecteur *périphérique* (Le Goff, 2020). Il est question tout d'abord d'étudier le potentiel réflexif des textes de Samuel Beckett en prenant en considération les résistances (Rouxel, 2020) nombreuses qui leur sont inhérentes. Comment les lecteurs et lectrices empiriques parviennent-ils à investir les textes de fiction de Beckett ? A quelles réticences se heurtent-ils ? En proposant dans un premier temps une analyse sémiotique des textes fictionnels beckettien à l'aune des théories de la réception, nous présentons ensuite un protocole de recherche en cours qui vise à cerner « l'habitabilité » ontologique des textes de Beckett. Ce protocole a pour dessein de penser les territoires propices à la « pratique d'individuation » (Macé, 2011) et d'aménager un espace favorable au phénomène « d'intériorisation lente » (Macé, 2011) en intégrant la variable temporelle et donc la durée dans l'expérience lectorale. Enfin, bien que la

notion de *lecture de soi* ne soit pas nouvelle et s'inscrive dans la tradition herméneutique, nous cherchons à démontrer que ce positionnement éthique (au sens de construction de soi) peut participer d'une *réactualisation* (Citton, 2007) de la fiction beckettienne par les questionnements suivants : quelle lecture de lui-même, le lecteur beckettien contemporain est-il en mesure d'opérer ? Quel(s) bénéfice(s) ontologique(s) à plus ou moins long terme pourrait-il retirer de sa confrontation aux textes de fiction ? En prenant des distances avec l'approche purement sémiotique des textes, la prise en compte de l'*Erlebnis* du sujet lecteur permettrait également une relecture de l'expérience esthétique.

### Références

- Citton Yves, 2007, *Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires ?*, Paris, éditions Amsterdam, 363 p.
- LE GOFF François, 2020, *Soi, le texte littéraire et le geste interprétatif, Quels enjeux pour la formation à l'altérité des professeurs de français?*, Presses universitaires de Namur, Diptyque, n°41, 21 p.
- Macé Marielle, 2011, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard (coll. « Nrf essais »), 288 p.
- Ricoeur Paul, 1986, *Essais d'herméneutique. II. Du texte à l'action*, Paris, Éditions du Seuil (coll. « Collection Esprit II »), 409 p.

<sup>1</sup> Charles Baudelaire, « Les fenêtres », in *Le Spleen de Paris*, 1869, Librairie Générale Française, 2003, p.174

**Marie VALIN**

LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3

## L'engagement éthique de l'élève sujet-scripteur de fiction : s'écrire « soi comme un autre », ou rencontrer *Bel-Ami*.

Faire une place au *lisart* (Larrivé, 2015) en classe de français, c'est favoriser les composantes empathique et éthique des gestes de lecture axiologique du sujet-lecteur élève (Rouvière, 2018). En effet, « corps ému » du lecteur, corps « à la fois ici, dans le réel, et là-bas, dans la fiction » lorsqu'il produit un récit en « je fictif », le *lisart* par la médiation d'un personnage investit l'univers de la fiction et les valeurs qu'il porte. Les études sur le journal intime du personnage montrent une empathie fictionnelle renforcée, s'adossant en particulier à des compétences d'inférence plus robustes (Larrivé, 2015). Que se passe-t-il quand ce « je fictif » n'est plus celui d'un personnage issu de la diégèse, mais qu'il est inventé par l'élève ?

Je fais l'hypothèse que ce « je fictionnalisé » renforce la composante éthique de l'empathie fictionnelle, en ce qu'elle amène le *lisart* à (se) figurer une voie/voix narrative, à s'inventer dans et par la fiction. Plus précisément, alors que le processus d'individuation et de socialisation modèle le « concept de soi » (Rogers et Maslow 1961) des adolescents, comment l'écriture d'un récit fictionnalisant « soi comme un autre » permet-elle de penser la question du genre dans le cadre de l'étude du roman patrimonial *Bel Ami* de Maupassant (1885) ?

La séquence didactique consacrée à cette étude, menée dans ma classe de seconde, composée de vingt-et-une filles et de quatorze garçons, s'est envisagée dans une double dimension : matérialiste (conditions de production, réception) et internaliste (étude des personnages, de leurs relations, du milieu de la presse et du rapport sexué au pouvoir et à l'écriture représentés).

Le recueil des données comprend plusieurs productions subjectives multimodales d'élèves, dont le récit en « je fictionnalisé », textes scolaires (commentaire, dissertation), verbatims d'entretien. L'analyse des productions et des verbatims sera qualitative, d'orientation sémiolinguistique.

### Références

- Dufays J. -L. et Plane, S. (dir.) (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : P.U. de Namur
- Larrivé, V. (2015). *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*. *Repères* 51. 157-176.
- Louichon, B. (2018). Le genre comme outil en didactique de la littérature. In *La Lettre de l'AIRDF* 63. 36-41.
- Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères* 58. 31-47.
- Sauvaire, M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches & Travaux* 94 [En ligne].

**Bruno VEDRINES**

GRAFE, IUFE, Université de Genève

## À propos de la « valeur euristique »<sup>1</sup> d'un enseignement de la fiction.

Les élèves, durant leur cursus scolaire, sont fréquemment amenés à étudier des œuvres de fiction. On peut se demander dans quelle mesure elles leur apportent des connaissances, quels types de connaissances et plus précisément quelle connaissance du réel. Ce dernier point peut paraître a priori paradoxal, du moins ne pas être une évidence. Si l'étude des fictions ne procure qu'un pur plaisir imaginaire ou esthétique et non pas une connaissance du réel pertinente et fiable, est-il légitime d'y consacrer autant de temps et d'efforts ? Préciser et analyser la valeur euristique d'un tel enseignement apparaît donc comme un enjeu important pour la didactique. Pour tenter d'apporter quelques pistes de réflexion, je souhaite orienter mon propos selon deux axes :

- Tout d'abord la réception des genres fictionnels considérée du point de vue de la capacité d'un lecteur à identifier des frontières nettes entre fiction et réel (Lavocat, 2016 ; Pavel, 2017) ; le débat sur la mimésis fictionnelle porte depuis Platon et Aristote sur la question de savoir si la fiction est un leurre dangereux (du domaine de la pathologie) ou une feintise de type ludique qui, grâce à diverses formes de catharsis, permet d'esthétiser et de maîtriser des émotions (Schaeffer, 1999) ;
- Les émotions feront logiquement l'objet du deuxième axe de ma présentation. Il est en effet intéressant d'analyser sur un plan didactique la

manière de ressentir et d'exprimer des émotions par la médiation des genres fictionnels, mais aussi les diverses manières de donner par le langage et la pensée de la consistance à une situation imaginaire. On peut soutenir la thèse que la question du faire semblant (*du comme si*) a des implications considérables sur le plan du développement psychique induit par l'usage de la fiction et qu'il est nécessaire d'en comprendre les mécanismes (Vygotski, 2005).

L'ensemble de cette réflexion sera contextualisé par des observations effectuées dans les classes du secondaire ; en rapport avec le cadrage théorique, elles auront pour but de présenter les réactions des élèves, préciser leurs attentes, leurs difficultés, analyser les raisons de leur intérêt ou désintérêt pour des activités et dispositifs relevant de la fiction.

### Références

- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J. -F. (dir). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pavel, T. (2017). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Védrières, B. (2020). Enseignement de la fiction et connaissance. *Recherches 72*. Septentrion.
- Vygotski, L. S. (2005) [1925]. *La psychologie de l'art* (F. Sève, trad.). Paris : La dispute.

<sup>1</sup> En référence à l'appel à communication : « S'il peut y avoir une difficulté à construire la fiction comme objet didactique, du fait de l'instabilité de ses constituants, de ses contours et de ses frontières, il n'en demeure pas moins qu'elle détient une valeur euristique indéniable dans un projet éducatif de formation du sujet-lecteur-scripteur. »



**Cendrine WASZAK, Belinda LAVIEU-GWOZDZ**

UPEC, INSPE de Créteil

## Le rapport à la fiction des étudiants de M1 : état des lieux avant travaux.

Du point de vue anthropologique, la fiction joue un rôle fondamental dans la compréhension du monde et de soi-même (Ricoeur, 1986). À l'école, la fiction est avant tout un outil d'apprentissage de la lecture, elle est également le support privilégié de la réflexion en éducation morale et civique. Pour les didacticiens, la fiction est un objet d'enseignement aux enjeux multiples, comme l'entraînement à l'immersion fictionnelle (Larrivé, 2015), ou le rôle des stéréotypes dans la compréhension et l'interprétation (Dufays, 2010). Quand ils travaillent sur la fiction avec les élèves, les enseignants sont-ils conscients de l'ensemble de ces enjeux ? On sait que leur rapport à la culture influence leurs objectifs et leurs pratiques (Simard et Fallardeau, 2011). À quel moment dans leur parcours auraient-ils pu prendre conscience de tout ce qui se joue dans la fiction dont ils lisent ou font lire de très nombreux exemples à leurs élèves ? Nous avons demandé à des étudiants de M1 inscrits en Master de Professorat des écoles, au cours de l'examen final, de répondre à la question suivante : « *Demandez-vous si la fiction est, malgré l'aspect peu ordinaire des personnages, un moyen de mieux comprendre les autres et soi-même.* » Ces étudiants sont à un moment charnière, où les objets d'apprentissage deviendront dès l'année prochaine des objets d'enseignement. Ils ne maîtrisent donc pas encore la culture professionnelle scolaire, leur initiation à la

didactique est récente, et ils sont obligés, pour répondre aux questions écrites du concours de s'appuyer sur leur culture littéraire initiale d'élèves. Notre question d'examen permet de mettre à jour leur rapport à la fiction en amont d'une formation plus professionnalisante. Nous disposons de 150 copies. Nous réaliserons un répertoire (Richard-Principalli et al., 2022) à partir des exemples convoqués dans notre corpus, et nous mènerons une analyse de contenu centrée sur le rôle de la fiction dans la construction de l'identité du lecteur.

### Références

- Dufays, J. L. (2010). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les oeuvres littéraires. *Repères* 43. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.214>
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères* 51. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.913>
- Richard-Principalli, P., Viriot-Goeldel, C. et Crinon, J. (2022). Quels livres pour apprendre à lire ? Les logiques d'un répertoire au cours préparatoire. *Repères*. Varia. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4933>
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Seuil.

**Donatienne WOERLY**

*DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle*

## Formats des textes littéraires et immersion fictionnelle en FLE : pour une didactique de la variation des échelles.

Cette communication, qui s'appuie sur une recherche doctorale, s'inscrit dans le champ de la didactique de la littérature pour l'enseignement/apprentissage des langues. Elle se propose d'interroger le format (extrait, œuvre intégrale) des supports de la fiction dans le contexte de l'entrée dans la lecture longue en FLE, à partir d'une expérimentation s'appuyant sur des écritures de la réception, en contexte universitaire.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les niveaux intermédiaires (B1-B2) doivent mener à la pratique de la lecture longue, et notamment de la lecture fictionnelle, seuil autant cognitif que symbolique dans l'acquisition de la nouvelle langue. La lecture fictionnelle, parce qu'elle mobilise la perception, les affects, les jugements de valeur et esthétiques, est le lieu de la construction d'une nouvelle subjectivité en langue étrangère. Nous nous appuyons sur la notion d'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999) et sur un paradigme éactif qui fait de la lecture de fiction une « machine expérientielle » (Carraciolo, 2014 ; Burke, 2011), une « simulation tournant non sur des ordinateurs mais dans des esprits » (Oatley, 2011), prenant en compte l'activation des émotions, la corporéité mais également la temporalité du lecteur.

Afin de mieux comprendre la possibilité et les modalités de l'immersion fictionnelle chez des lecteurs en formation (Mazauric et al., 2011) marqués par la fragilité de leurs compétences de déchiffrement (compétence de bas niveau), nous proposons une approche comparative de trois lectures d'une même fiction, le roman policier de Georges Simenon, *Maigret tend un piège* (1955), déclinée en trois formats : œuvre originale, groupement de textes avec résumés, adaptation en français facile, auprès de deux groupes (48

étudiants), de niveau B1, inscrits dans un diplôme universitaire de langue française. Nous étudions deux types de traces de lectures : d'une part des rappels de textes, d'autres parts de brèves rêveries de lecteurs, de forme libre. Nous accompagnons les cent vingt textes recueillis de six entretiens réflexifs de relecture, au cours desquels nous lisons aux étudiants leurs rêveries de lecteurs et leur proposons de les commenter. Nous interrogeons les données (textes de lecteurs et entretiens transcrits) à partir des questionnements suivants : lit-on les mêmes fils narratifs et les mêmes niveaux du texte, entre-t-on dans le même espace fictionnel et dans la même activité imaginante lorsque l'on aborde une fiction à travers des groupements de textes, des adaptations ou l'œuvre originale ? Quelle fiction les lecteurs lisent-ils réellement, et de quelle manière la tissent-ils avec leurs propres expériences ou leur médiathèque intérieure ?

À partir des observations menées, nous proposons d'utiliser de manière plus consciente les variations des échelles de la fiction (extraction de la macrostructure, scénario, travail sur l'extrait, médiations), en lien avec une approche éactive de la lecture.

### Références

- Burke, M. (2011). *Literary reading, cognition and emotion: an exploration of the oceanic mind*. New York : Routledge.
- Caracciolo, M. (2014). *The experientiality of narrative: an enactivist approach*. Berlin/Boston : De Gruyter.
- Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Diptyque 34. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles/New York : Peter Lang.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Références

Alors que les apprentissages de la lecture et de l'écriture littéraires mettent régulièrement l'élève en situation de lire et 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. Le projet de colloque 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 esquiver la notion de fiction dans la présentation des enjeux des enseignements de la littérature, de l'image filmique et de la captation théâtrale, comme dans la description des pratiques des formes fictionnelles dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture.

Des raisons renvoient d'un côté à la définition même de la notion de fiction toujours vigoureusement 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 la littérature depuis cinquante ans. S'il peut y avoir une difficulté à construire la fiction comme objet didactique, du fait de l'instabilité de ses constituants, de ses contours et de ses frontières, il n'en demeure pas qu'elle détient une valeur euristique indéniable dans un projet éducatif de formation du sujet-lecteur-scripteur. En effet, 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, ou d'un spectateur avec l'image filmique, il nous semble opportun d'examiner les possibilités d'une didactique du texte et de l'image de fiction, préoccupée des modes d'immersion fictionnelle comme des conditions d'élaboration d'un univers de fiction dans le cadre de la création littéraire. Cela soulève tout un ensemble de questions que les XXIV<sup>e</sup> Rencontres auront à cœur d'explorer sur les versants de la fictionnalité, des régimes de fiction, de la fictionnalisation dans les opérations cognitives de la lecture : comment un récit, un film, une captation théâtrale parvient-il à aiguïser notre intérêt ? Quels sont les modes passionnels, rhétoriques, propres à faciliter notre immersion dans l'univers de fiction ? Comment cet univers génère-t-il de l'émotion et quel type de plaisir procure-t-il ? Que nous apporte-t-il, après coup, dans la connaissance que nous avons de nous-mêmes et dans notre relation aux autres, et quelles sont les valeurs autour desquelles un débat interprétatif peut être conduit en classe de français ? En tant que producteurs de textes, à quelles ressources le sujet-scripteur peut-il avoir recours pour créer un univers de fiction, qui soit fondé sur le vraisemblable et qui suscite la curiosité du lecteur ? Le texte de fiction ne s'élabore pas uniquement à partir de propriétés narratologiques, longtemps dominantes dans les apprentissages de l'écriture du texte de fiction. La création d'un univers de fiction fait appel à d'autres compétences scripturales qui mettent en travail la référence, la réception, la tension narrative et le plaisir du lecteur, autant d'éléments que les ateliers d'écriture exploitent et pour lesquels une transposition dans l'espace de la classe peut être envisagée.

C'est donc à l'établissement d'une cartographie des territoires scolaires de la fiction que souhaite répondre ce colloque international, organisé en trois axes principaux : - les régimes de lecture de la fiction - l'invention de la fiction et les écritures créatives - la fiction, ses corpus, ses supports. On ne s'interdira cependant d'aborder des questions transversales permettant par exemple d'éclairer théoriquement, épistémologiquement, l'approche didactique des objets de fiction et les relations esthétiques, cognitives, émotionnelles qu'ils induisent.

<https://24rencontres.sciencesconf.org/>

Contact :

llacreatis@univ-tlse2.fr