

UNE AVENTURE ...

L'ÉCRITURE ET LA SCIENCE FICTION

Ginette Poupard

Collège St Yzan de Soudiac (33) - Classe de 3^{ème}

I - COMMENT EST NÉ UN PROJET D'ÉCRITURE

Dès les premiers cours de français, les garçons de cette classe de 3^{ème} manifestaient le désir de « travailler sur la science-fiction » autant par goût que par désir de prendre une revanche sur les filles qui l'année passée leur avaient imposé un travail sur la mode.

Réactions des filles...

Discussions... Négociations...

Concessions...

Finalement tout le monde accepta à condition que « ça » ne dure pas trop longtemps.

Je mis alors en circulation un recueil de textes de science fiction écrits par les élèves de 5^{ème}. Ils furent lus, commentés... Et peu à peu la possibilité « d'écrire de la science fiction » se met à circuler dans la classe, avec comme perspective une production socialisée. Cette perspective de production a été induite par le recueil que j'avais apporté en classe (et qui était une production d'une classe). La vraie nécessité d'une production écrite est apparue aux élèves :

on écrit pour de vrai lorsqu'on se donne les moyens d'avoir des lecteurs. Le projet de la classe a été alors, explicitement, de diffuser les productions auprès de lecteurs ; dans un premier temps, ce furent les autres élèves du collège qui furent envisagés comme destinataires potentiels. Ce fut un contrat entre les élèves de la classe. Ce projet collectif eut vite comme effet de donner une vie au groupe. Mon rôle, fut, au long de cette période de rappeler les nécessités d'inscription du projet dans le temps que la classe s'était donné, à savoir une publication avant le départ en vacances de Noël.

Dès que les livres scolaires furent distribués, nous les feuilletions. Dans le livre de textes retenu au collège « Aimer le français aujourd'hui, vingt pages sont consacrées à « Lueurs sur la science fiction ». Dans une première série de travaux, nous avons lu les textes qui y sont proposés. Une des premières orientations de ces travaux de lecture fut de dénombrer les « indices » science fiction de ces textes :

- le vocabulaire (noms propres, noms communs, mots inventés).

les éléments descriptifs ou les allusions à des époques, des sociétés, des objets futurs, n'appartenant pas à notre monde.

J'ai introduit volontairement cette notion d'« indices » afin de faire prendre conscience aux enfants d'un certain nombre de caractérisations communes aux textes que nous étions en train de lire. Ces éléments constants servent à identifier, à situer dans le temps et dans l'espace les actions des personnages. Mais ils ne sont pas là seulement pour authentifier ces actions, les enraciner dans un « réel » ; ces éléments intégrés dans le récit, ont alors des significés implicites, qu'il faut souvent déchiffrer tout au long du récit. Les descriptions, les éléments de vocabulaire n'ont pas seulement une fonction « ornementale », mais ils ont souvent une signification qui se dénoue dans la narration elle-même.

Il s'agissait là, au cours de ces opérations de repérages, de faire prendre conscience que ces récits que nous lisons, étaient constitués d'éléments disposés d'une certaine façon, afin de signifier quelque chose.

« Tout, à des degrés divers signifie dans un récit. Ceci n'est pas une question d'art de la part du narrateur, c'est une question de structure : dans l'ordre du discours, ce qui est noté est par définition notable » (Roland Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*).

Puis, nous avons fait un premier recensement des thèmes de science fiction à partir de ces lectures, mais aussi de leurs lectures passées ou actuelles, sans négliger aucun type (BD, romans, revues, etc.) Ils ont cité en vrac voyage dans le temps, conquête de l'espace, exploration des planètes, guerres intergalactiques, catastrophes cosmiques, découvertes d'autres civilisations, mutants et extra-terrestres, robots... Ensemble, nous essayions de mettre de l'ordre dans tous ces éléments et nous sommes arrivés à dégager deux axes de cette thématique :

1) - L'homme et l'espace.

Cet axe permet de développer toutes les aventures dans l'espace grâce :

- aux fusées, vaisseaux, chaloupes de l'espace, villes volantes... (les enfants évoquent l'odyssée de l'espace)

- techniciens et savants, aventuriers audacieux, hommes de l'espace, mutants, etc.
- planètes le plus souvent inaccessibles, fabuleuses, autres galaxies, nouvelles formes de vie à la limite du fantastique. Les élèves évoquent aussi l'hyperespace qui permet d'aller plus vite que la lumière, de tenir à portée l'immensité des autres galaxies, des autres univers...

- la rencontre des Terriens avec d'autres civilisations ou d'autres formes de vie. Au cours de leurs lectures les élèves ont rencontré des humanoïdes, des êtres zoomorphes, etc. Ils ont évoqué aussi les modes de communication entre les Terriens et les « êtres » découverts.

2) - L'homme et le temps.

La nécessité de « court circuiter » le temps impose au récit de science fiction de « jouer avec le temps », parfois dans une fuite en avant. L'homme est contraint de maîtriser le temps pour maîtriser l'espace. Les enfants ont cité alors les histoires d'immortalité, d'hibernation. Ils ont évoqué le voyage dans le passé tout autant que le voyage dans l'avenir.

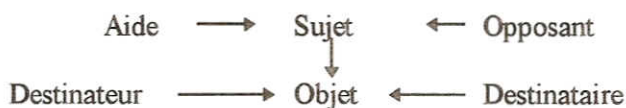
Nous avons fait aussi une liste de personnages rencontrés :

- explorateurs spatiaux, savants, techniciens
- extra terrestres - créatures surprenantes
- robots et machines- mutants et surhommes (guerre atomique, etc.)



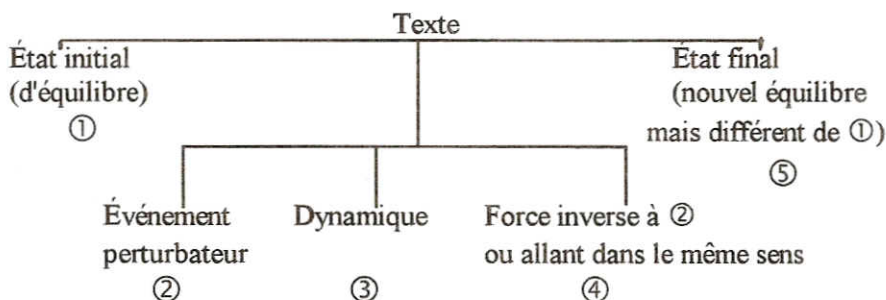
Les textes lus ont été analysés selon le double point de vue :

- du schéma actanciel et
- de la structure narrative à partir du schéma de Greimas



Nous avons analysé les configurations des différents actants et acteurs et reprécisé les divers éléments du schéma. Nous avons aussi repéré que les aides et les opposants n'étaient pas forcément des personnages, mais pouvaient être : la technique, la science, le temps, l'espace...

Nous retrouvons aussi dans les textes lus le schéma narratif à cinq branches



Dans les textes complexes et assez long, nous avons délimité les différentes séquences du texte à partir des dispositions dans le temps, dans l'espace, des personnages.

Puis nous avons recherché comment se faisait l'enchaînement des séquences :

- par le bout à bout : l'état final de la séquence ① devient initial de la séquence ②, etc.

- par l'enchâssement (dans les récits à énigme, à enquête essentiellement).

Parallèlement à tout ce travail de lecture de textes, les enfants ont apporté des romans (Azimov, Van Vogt, Bradbury, Simak, Sturgeon), des BD, (la série des Valérien, des Yokotsuno, des Lone Sloane).

J'apportais *Découvrir la science fiction* de M. Cosem (1) et *La Science Fiction* de M. Rochette,

des ouvrages de type encyclopédique d'anticipation, - les grandes batailles de l'espace - Épaves de l'espace - Vaisseaux de l'Espace de S. Cowley et deux encyclopédies de la science fiction (2).

Pour moi, il s'agissait de dépasser la spontanéité du désir d'écrire et d'enrichir à l'aide de matériaux élaborés, de lectures, ce désir d'écrire par le plaisir de la rencontre avec des objets nouveaux. Les outils acquis auparavant servirent d'une part à favoriser les lectures, à inciter à des lectures critiques. Ces objets «nouveaux» servirent à nourrir le désir et le plaisir d'écrire, en apportant des «matériaux» d'écriture.

À partir de tous ces matériaux, par groupes (de 3 au maximum) les élèves ont défini les personnages, le thème et la structure narrative de leur récit. Véritablement, la perception que les élèves, les filles surtout, avaient de la Science-fiction était en train de se modifier. L'explosion du temps et de l'espace, ces déplacements instantanés dans des univers où toutes les catégories habituelles se déconstruisaient, au profit de l'imagination les séduisaient. Dans cette classe, où les filles avaient une prévention contre ce qui est « scientifique », on était en train de se rendre compte qu'un roman de

science fiction n'était pas un « roman de la science », mais un récit où la science est un outil d'investigation du passé et/ou de l'avenir, permettant ainsi une libération de l'imaginaire.

Très vite, les enfants virent là une possibilité de créer un monde dans lequel ils pourraient inscrire dans et par la langue, leurs désirs, leurs angoisses, leurs espoirs, établissant des ponts entre « l'ailleurs lointain » et « ici » terriblement quotidien.

Ils s'investirent alors très vite dans cette entreprise de création pour faire naître dans le récit par les mots, les images, cette « dérive vers l'infini » dont parle M. COSEM. Leur propre monde fictionnel devenait un univers où chacun avait le pouvoir de modifier les choses. Et l'aventure de l'écriture était engagée !

II - LES OUTILS DE CETTE LIBERATION DE L'IMAGINAIRE

Nous avons consacré en gros deux heures par semaine (sur cinq) au travail d'écriture, le reste du temps étant utilisé à l'élucidation des problèmes soulevés par cette écriture. Au fur et à mesure de leur écriture, je repérais les problèmes rencontrés et cherchais des textes qui permettaient d'ac-

quérir des outils opérationnels et de lever les difficultés ou les insuffisances.

Comme références, je me suis largement servie de :

- Pratiques n°14-22-23-27 (3)
- Pratiques du récit (4)
- Grammaire «vers la maîtrise de la langue» classes 4^{ème}, 3^{ème}.

Quels problèmes avons-nous rencontrés ?

Le travail de lecture avait mis en évidence un vocabulaire spécifique de la Science fiction. Très vite les élèves rencontrèrent des difficultés et les limites de leur compétence lexicale. A partir des encyclopédies Dargaud et des mots rencontrés dans les textes étudiés ou lu, nous avons fait des ateliers de création lexicale (cf. Pratique n° 27) à partir des préfixes, des suffixes, des mots valises, des mots gigognes, des abréviations, etc.

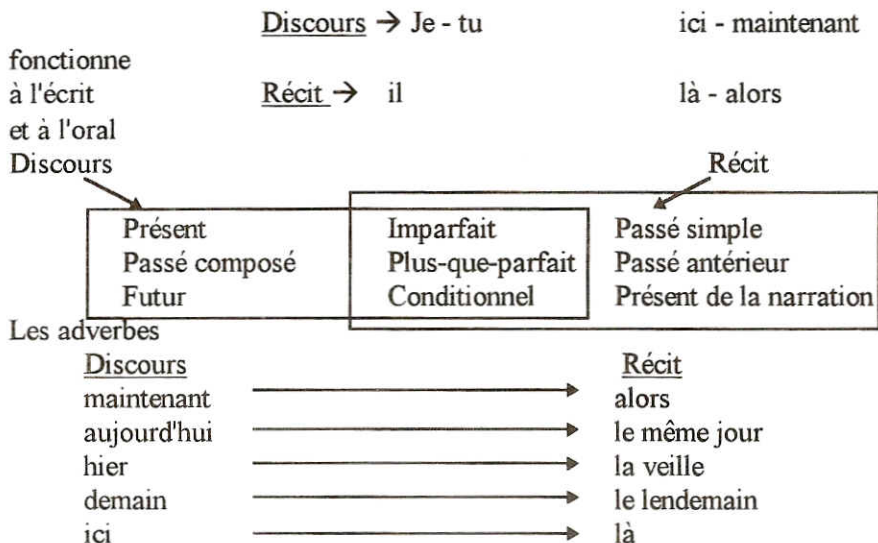
Cette fabrication de néologismes permet de faire prendre conscience de la langue comme outil.

Chacun sentit qu'elle n'était pas un objet figé et à vénérer mais un matériau que chacun pouvait et avait le droit de travailler et de subvertir afin de nommer les réalités qu'il faisait naître. Cette distanciation de la langue dite «correcte» ne fut par toujours facile, certains éprouvaient des difficultés pour se libérer des carcans du langage figé artificiellement par des normes rigides. Il fallut des jeux pour libérer cette possibilité de création lexicale. Et encore tous ne l'ont pas utilisé à plein...

Un grand nombre d'élèves ne maîtrisaient pas bien l'opposition récit/discours, et je me rendis compte qu'il y avait confusion entre le temps linguistique et le temps réel, le temps extérieur. À partir de textes de leur livre, nous avons fait un dépouillement :

- des temps utilisés ·
- des pronoms personnels
- des possessifs
- des démonstratifs
- des indices de temps

et avons différencié ce qui est de l'ordre du discours et ce qui est de l'ordre du récit.



Certains eurent des difficultés à intégrer qu'un récit d'anticipation devait s'écrire en utilisant des temps du passé. Il y avait confusion entre le temps linguistique et le temps réel. J'essayai alors, par une réflexion collective, à partir d'un article de vulgarisation scientifique (pris dans *Science et vie*) de distinguer ce qui était de l'ordre de la narration, du récit et ce qui était de l'ordre du discours. Il fut nécessaire aussi de préciser l'opposition entre imparfait et passé simple. Les enfants ne maîtrisaient que l'opposition action qui dure/action achevée. À partir de textes complets, j'essayai de leur faire acquérir

l'opposition entre description et narration.

"La narration s'attache à des actions ou des événements considérés comme purs procès et par là même, elle met l'accent sur l'aspect temporel et dramatique du récit ; la description, au contraire, parce qu'elle s'attarde sur les objets et des êtres considérés dans leur simultanéité, et qu'elle envisage les procès eux-mêmes des spectacles, semble suspendre le cours du temps et contribue à étaler le récit dans le temps"
Genette. Communications n° 8.
(5)

Cette étude des rapports du passé simple et de l'imparfait m'a amenée à préciser les notions de «

mise en évidence » et de « description ». À partir de la distinction des unités narratives présentées par Barthes (Communications n° 8), on distingue entre :

* fonction noyau - qui constitue de véritables charnières du récit, « qui porte sur les actions qui ouvrent (ou maintiennent ou ferment) une alternative conséquente pour la suite de l'histoire, bref qu'elle inaugure ou conclue une incertitude ».

* et fonction(s) catalyse - qui « *replissent l'espace narratif, qui séparent les fonctions charnières... Les catalyses disposent des zones de sécurité, de repos.* »

Mais les deux types de fonctions sont nécessaires.

Selon la perspective de Weinrich la fonction noyau correspond à l'arrière-plan mais ne se situe pas « derrière » par rapport à un devant. C'est « *un retrait par rapport aux charnières du récit* ». Le scripteur a le choix selon le rôle de chaque action dans le récit entre la fonction catalyse et la fonction noyau, entre le passé simple et l'imparfait. Ce jeu permet de donner un rythme au récit. Cette étude nous a naturellement amenés à aborder les problèmes de la description dans le récit. À partir de quelques ébauches de nouvelles qui n'étaient en fait qu'une succession de fonction

catalyse, nous avons essayé de mettre en évidence, dans les récits qui se donnaient comme tels, la place et la fonction de la description. Après avoir repéré que « les noyaux » étaient à la fois nécessaires et suffisants, qu'ils constituaient le squelette du texte, nous remarquons certains éléments des textes étudiés, nécessaires au sens de l'histoire, mais qui ne servaient pas à caractériser les actions. Il s'agit de ce que Barthes appelle les « indices » qui servent à caractériser les personnages, une atmosphère, etc.

La description alors apparaît comme une nécessité dans le récit. Elle sert d'abord à « enraciner la fiction dans le réel, elle est un opérateur réaliste ». À partir de deux textes

- d'Aldani p. 8 et 9 chez Larousse
- B. Villaret p. 274 dans *Découvrir la science fiction*, nous avons d'abord tenté de mettre aussi en évidence le rôle fonctionnel de la description dans la narration. Dans le 2^{ème} texte, la description faite à travers des actions du personnage, joue un rôle prémonitoire, annonciateur dans le récit qui va suivre. Elle est donc autre chose qu'un ornement rhétorique. Mais elle entre en conflit avec le récit et pour ne pas aboutir à « *l'enlissement descriptif* »

(Ricardou) la description doit se camoufler ou se justifier.

L'artifice est alors de présenter la description comme le faire d'un acteur par le voir, l'entendre, le sentir, le parler et/ou l'agir de cet acteur. Dans les textes étudiés, techniciens et savants sont des professionnels de l'observation et de la connaissance et c'est par eux souvent que se justifient les descriptions. D'autres personnages jouent aussi ce rôle : le héros qui découvre un lieu et qui le dit, l'agit. La description est alors narrativisée. Ses éléments constitutifs deviennent des éléments fonctionnels qui compensent l'absence d'actions véritables du point de vue du récit.

La prise de conscience de vecteurs, (c'est-à-dire d'intermédiaires par lesquels se parle et/ou se fait la description amène à étudier la question du point de vue. Toute description représente un choix dans toutes les possibilités de la réalité d'un objet. Ce choix des attributs qualitatifs et fonctionnels varie en fonction du vecteur ; mais ce choix peut aussi déterminer la suite du récit. Pour faire sentir ces notions nous faisons la description d'un vaisseau au travers

- du pilote
- des habitants de la planète où il atterrit. Cela nous a amenés à

examiner les techniques de la comparaison et de la métaphore à partir de deux textes poétiques de Ch. Dobzynski, *Le Cosmonef* et *Phonétique des étoiles* (in *Cahiers de Poèmes* n°28).

A travers ces activités diverses mais qui étaient toujours inscrites dans une dialectique écriture/lecture les récits se structuraient. Mais des groupes rencontraient des difficultés dans la manipulation du temps du récit par rapport au temps de l'histoire. Nous étudions la nouvelle « *Le Matin Vert* » de Bradbury (cf. Pratique n°14) du point de vue du temps du récit (ou narration) et du temps de l'histoire (ou fiction). Nous avons fait un pointage et un tableau des temps du récit et repéré les décollages entre narration et fiction (narration en avance sur la fiction, en retard, qui accélère la fiction, qui ralentit la fiction). Nous avons aussi examiné le nombre de lignes ou de pages consacrées à tel ou tel élément de la fiction et les effets produits. Ces travaux permettent à des groupes de revoir leur texte et de moduler la structure temporelle de leur récit. Tous n'y sont pas parvenus. Chemin faisant les textes s'écrivaient mais aussi ils se désinaient.

III - ROLE DE CETTE PRODUCTION GRAPHIQUE

Cette production graphique s'est faite « mêlée à l'écriture ». Quel rôle a-t-elle eu dans l'invention ? Ces dessins apparaissent comme des illustrations ponctuelles, des contrepoints. Ils ont joué, dans un aller-retour du dessin à l'invention du récit, un rôle de relance : - par le moment de leur production - par la matière. Par le corps à corps avec la matière du dessin, les élèves ne se libéraient-ils pas du corps à corps avec le texte ? Par son rôle de pause dans l'écriture, les enfants se servaient d'un autre cadre de création, utilisaient un autre système symbolique.

IV - ET APRES ?

Au fur et à mesure que la production (écrite et graphique) se développait, s'est posé le problème

- de la publication
- de la diffusion

du recueil de nouvelles ainsi constitué.

Les élèves ont trouvé des dactylos pour taper leur texte et le collègue assurera le tirage des textes et des dessins. Cette production sera vendue dans le collège, mais aussi

à l'extérieur... Des projets sont en train de naître... faire d'autres publications... continuer l'aventure de l'écriture...

Tout ce travail d'écriture/lecture, source variée et riche d'activités de langue, d'acquisition d'outils est un ferment à la fois créatif et spéculatif. Il a d'abord permis un contact et un corps à corps avec la matière verbale qu'il a fallu organiser. L'acquisition de savoir-faire ne stérilise par l'imagination. Les enfants sont devenus progressivement de plus en plus maîtres du « comment » fonctionne un texte, par les activités de lecture / écriture, par la confrontation de concepts, de critères d'analyse du récit ; les enfants savent mieux interroger les textes, les leurs, ceux des autres. Ils peuvent ainsi prendre pied dans l'ensemble du texte, en interrogeant sa structure, sa cohérence interne. En discuter au cours d'opérations de repérage, de permutation d'éléments du texte, permet à chacun de modifier la « mise en scène ». Ces opérations qui ne sont jamais innocentes, puisqu'elles permettent à chacun de se situer, de trouver son propre point d'ancrage affectif au texte, ouvrent aussi la perspective d'une autre écriture. Chacun peut modifier, transformer dans une autre activité d'écriture tel ou tel élément qu'il a repéré, qu'il a in-

vesti affectivement dans tel ou tel récit.

Au cours de tout ce travail, l'oral a aussi été modifié. Il ne s'agissait plus de « bavarder sur un texte », mais de repérer un sens, de décoder des structures, de créer des outils afin d'acquérir une autonomie de lecture/écriture. Participant à l'élaboration du même savoir que le maître, les enfants, entre eux, ont utilisé cette activité orale afin de parler de leur texte. L'oral alors est devenu « lecture et pratique du texte », sur des parties du texte que maître et élèves peuvent tous deux circonscrire. Ces pouvoirs acquis sur l'écriture et dans l'écriture, sur la lecture et dans la lecture, passant par l'oral, ont très vite interrogé l'institution. Qu'allons-nous faire de nos textes ? Le statut du texte scolaire dans l'institution est alors très vite venu. Pourquoi des dessins affichés ont-ils disparus ? Cette interrogation était-elle donc si agres-

sive que certains sujets n'ont pu la supporter ?

Le désir de la publication dans et hors le collège n'est pas seulement un désir de « faire connaître ». Il est aussi une volonté de transformation des sujets et de l'institution par l'écriture et la lecture qui débouche sur une activité réelle de la classe.

Cette volonté de transformation de l'institution est devenue celle des enfants avec sa forme propre ; et si elle rejoint celle du maître, elle n'en est pas moins à la fois différente et réelle. Serait-ce un hasard si lors de la préparation du Conseil d'établissement, les élèves de cette classe de troisième se sont livrés à une authentique activité de lecture du règlement intérieur de l'établissement ?

La parole authentique acquise permettrait-elle d'agir ailleurs, de lire l'institution et de la modifier ? Auraient-ils mesuré l'effet de leur parole, donc celui de leur pouvoir sur le monde ?

Ginette Poupard

BIBLIOGRAPHIE (extrait)

- 1) Découvrir la Science-Fiction Michel Cosem - Seghers
- 2) Encyclopédie de la Science-fiction, sous la direction de R. Holdstock, Ed. CIL (Compagnie Internationale du Livre)
- 3) Pratiques N° 10 - 14 - 22 - 23 - 27, sous la direction de A. PetitJean. Ed Cédic
- 4) Pratiques du récit : J.F. Halte et A. PetitJean, Ed. Cédic
- 5) Communication N°8 (analyse structurale du récit : articles de R. Barthes, C. Brémond, G. Genette. Ed. Le Seuil

Sur Azimov

(...) Lorsque le commandant et ses compatriotes passèrent sous le vieil arbre, ils entendirent des bruits de ferraille. Stupéfaits, ils s'arrêtèrent, lancèrent sur le tronc un rayon avec leur aéro-lasers et s'aperçurent que ça produisait des étincelles. L'arbre était donc métallique. Les Asimoviens firent semblant de s'éloigner et ils s'aplatirent dans l'herbe quelques centaines de mètres plus loin ...

Un quart d'heure plus tard, quand le robot et son compagnon virent par les hublots que le danger était écarté, ils sortirent de leur cachette en passant par une porte que l'on voyait de l'intérieur mais qui de l'extérieur était bien camouflée. Ils marchèrent dix à quinze minutes environ, s'arrêtèrent dans un petit coin paisible à l'ombre de longues tiges touffues. Pourtant, tout leur semblait sinistre et maussade à la fois. La lourde atmosphère les rendaient calmes et silencieux. Tout à coup, trois hommes surgirent en cercle autour d'eux. Une fois de plus, ils étaient prisonniers, le robot pouvait largement se défendre, mais il craignait de mettre la vie de son ami en danger, alors il fit tout ce que les Asimoviens lui indiquèrent. Commandés par Pyrrhus, tous cinq se dirigèrent vers le vaisseau menacé par des aéro-lasers. Quand ils furent à l'intérieur, l'interrogatoire repris son cours.

—« Toi, robot, pour le moment tu ne nous intéresses pas.

—Commandant je m'occupe de cet homme, répliqua Ismen.

—Très bien, Armide et moi, nous nous chargeons de l'autre.

—Maintenant je veux savoir ton nom, questionna Ismen, mais ne t'inquiète pas, cette fois tu ne m'échapperas pas. De toute façon nous ne sommes pas des hommes à te vouloir du mal. »

Le terrien réfléchit un peu et décida qu'il valait mieux le leur dire :

—« Je m'appelle Isaac, je vivais tranquillement sur la terre et ne vois pas pourquoi vous m'avez fait disparaître de ma planète, répliqua-t-il à Pyrrhus.

—...

—Je ne veux pas vous parler, nous ne voulons pas d'invasisseurs sur notre Terre, répliqua Isaac ;

—Très bien, nous te garderons jusqu'à ce que tu veuilles nous donner une explication, rétorqua Ismen.

—Dans ce cas, je m'intéresse particulièrement à ce que va devenir le robot.

—Pour quelle raison vous me parlez toujours de ce tas de ferraille ?

—De toute manière si vous relâchez le robot, je vous expliquerai ce qui se passe sur la Terre, sans ça, vous ne saurez rien.

Devant une telle résolution, Armide et Ismen attachèrent le Terrien et quittèrent le vaisseau. Ils rejoignirent le Commandant pour discuter calmement du problème dans une pièce indépendante. Isaac ne devait pas entendre leur discussion. (...)

Annie Petit et Véronique Villier . 3ème.

St Yzan de Soudiac (33)