

Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat

N°2 LA CIRCULATION
DES SAVOIRS: ENTRE
RECHERCHES ET
PRATIQUES
ENSEIGNANTES

Raphaël Baroni – Ecole de français langue étrangère de
Lausanne

publié le 05.10.20

Dans le champ de la didactique de la littérature, l'attention portée aux expériences des sujets lecteurs a eu le mérite de revaloriser des rapports aux textes plus personnels et passionnels, moins inféodés à des techniques d'analyse qui risqueraient de nous détourner de l'essentiel, c'est-à-dire du plaisir esthétique et de l'expérience immersive où se jouent certains enjeux éthiques fondamentaux des fictions narratives. En dépit de son indéniable intérêt, cette orientation sur la dimension expérientielle ou subjective de la lecture a eu néanmoins la fâcheuse conséquence de marginaliser les réflexions portant sur les outils d'analyse qui relèvent de la *poétique* ou, plus précisément, de ce courant de la théorie littéraire identifié comme la *narratologie*. Dans le champ de la didactique, on risque en effet de considérer la théorie du récit avec méfiance du fait de sa réputation formaliste et de son lien supposé avec un paradigme structuraliste jugé caduque et desséchant pour la lecture. Cela explique en partie le peu d'attention porté au travail de transmission d'un outillage conceptuel qui vise pourtant à enrichir le commentaire des œuvres, et quand bien même ce genre d'enseignement demeure fréquent, et même souvent central dans les plans d'étude actuels, surtout au niveau des deuxième et troisième cycles¹. Si l'on accepte le principe selon lequel l'analyse textuelle ne saurait se satisfaire d'un commentaire purement intuitif ou subjectif², il est étrange que l'on ne se préoccupe pas davantage, notamment au niveau de la formation des enseignant·e·s, de la nature de ces outils et de la manière dont ils sont enseignés, comme si l'affaire était entendue depuis longtemps, et qu'il suffisait de se reposer sur un corpus notionnel usuel et des définitions standardisées³.

Toutes les conditions sont donc réunies pour produire une dangereuse circularité fondée sur un recyclage non problématisé de savoirs acquis sur le tas, à travers l'enseignement obligatoire et post-obligatoire, la lecture de quelques «classiques» de la théorie (surtout Genette), d'ouvrages de synthèses ou de manuels. Tout au plus, les futurs enseignant·e·s sont-ils/elles mis en garde contre un excès de formalisme, comme si théorie et plaisirs esthétiques étaient nécessairement antinomiques. Mais si l'on accepte de voir la narratologie non comme un «moment» de l'histoire de la théorie littéraire, mais bien comme une discipline à part entière, à l'instar de la linguistique ou de la stylistique, c'est-à-dire comme un courant de pensée traversé par différents paradigmes épistémologiques et par des débats parfois intenses entre des positions antagonistes, peut-être découvrira-t-on que cette dernière offre des ressources critiques beaucoup plus riches que les notions figées dont héritent les enseignant·e·s. N'est-il pas alors dommageable de faire l'économie d'une réflexion didactique sur le choix des notions

enseignées, et notamment sur leur utilité et la clarté de leurs définitions ? La qualité des échanges portant sur les expériences éthiques ou esthétiques des sujets lecteurs ne dépend-elle pas, au moins en partie, de la qualité des outils qui peuvent être mobilisés dans la discussion, que ce soit pour produire des étayages argumentatifs ou pour offrir un éclairage inédit sur les œuvres ?

Cet article vise à mettre en discussion deux concepts fondamentaux de la théorie littéraire pour en évaluer la valeur didactique et en proposer une mise à jour, de sorte qu'ils gagnent en clarté et en efficacité pour le commentaire de texte. Je prendrai comme cas emblématiques les notions de *schéma quinaire* et de *focalisation*, pour montrer comment des paradigmes alternatifs offrent des perspectives intéressantes pour l'enseignement en réglant certains malentendus tenaces et en accroissant considérablement l'intelligibilité et le pouvoir heuristique de ces concepts. On verra que la familiarité apparente de cette terminologie, qui a été standardisée par les ouvrages de synthèse, les manuels et les institutions scolaires, dissimule en fait des définitions instables, qui s'inscrivent dans un long débat épistémologique et critique.

On proposera d'une part de soigneusement distinguer la *focalisation* de la *construction textuelle du point de vue*, et l'on montrera d'autre part que la *mise en intrigue* ne se résume pas nécessairement à un *schéma quinaire* décrivant la trame des événements racontés. On verra enfin, sur la base de nouvelles définitions, les liens qui peuvent être tissés entre *focalisation* et *intrigue*, la dynamique de cette dernière reposant autant sur la structure des événements racontés que sur la gestion des informations mises à disposition du lecteur.

La discussion abordera également la manière dont l'étude de ces mécanismes narratifs peut être associée à des expériences éthiques et esthétiques qui constituent des objectifs centraux dans les plans d'études actuels. La conclusion reviendra sur l'intérêt d'acquérir des compétences théoriques dans le cadre des études littéraires. J'essayerai de montrer que la narratologie contemporaine, qui ne se situe pas en rupture avec l'héritage formaliste, mais qui en perfectionne les outils, en élargit la portée et en redéfinit les usages, demeure une ressource incontournable pour les enseignant·e·s et les apprenant·e·s.

1. La narratologie à l'épreuve de l'enseignement de la littérature

Ainsi que l'affirme Yves Reuter, l'entrée de la narratologie dans les pratiques enseignantes s'est faite dans une période antérieure à l'essor de la didactique de la littérature, ce qui a eu des conséquences plus ou moins fâcheuses. Il souligne en particulier une tendance à l'applicationnisme, une dogmatisation de la théorie, des confusions notionnelles et une occultation des débats internes et externes à la discipline aboutissant à un figement des concepts (Reuter 2000 : 10). Pour dresser un inventaire des concepts qui ont été transférés du champ de la théorie à celui de l'enseignement, il faudrait idéalement mener une enquête de terrain auprès des enseignant·e·s, en leur demandant de détailler les outils mobilisés pour le commentaire de textes, voire ceux qui font l'objet d'un apprentissage spécifique à telle ou telle

étape de la formation. De manière plus simple, on peut dresser un état des lieux des concepts présentés dans les manuels scolaires et les principaux ouvrages de synthèse, en supposant que ces derniers ont plus de chances que les autres d'entrer dans les pratiques enseignantes. Dans le cadre de cet article, je me suis basé sur un corpus de quatre ouvrages de synthèse largement diffusés : *Le Récit* de Jean-Michel Adam dans la collection «Que sais-je ?» (1996, première édition en 1984), *L'Analyse des récits* d'Yves Reuter dans la collection «128» (2016, première édition en 1997), *Le Roman. Des théories aux analyses* de Gilles Philippe dans la collection «Mémo» (1997) et *L'Analyse des récits* de Jean-Michel Adam et Françoise Revaz dans la collection «Mémo» (1996).

Dans ce corpus, et dans les manuels qui en dérivent, aux premiers rangs des concepts importés du structuralisme, on trouve le *schéma quinaire* et le *schéma actantiel*, qui sont censés décrire la structure temporelle du monde raconté et les fonctions narratives des personnages. À cela s'ajoute les désormais classiques typologies établies par Genette dans *Discours du récit* (2007, première édition en 1972) : typologie de la «voix» (narrateurs homo-/hétéro-/intra-/extra-diégétiques), typologie du «mode» (focalisation interne, externe ou zéro) et organisation de la temporalité, en particulier les paramètres qui définissent l'*ordre* (analepse/prolepse) et la *durée* (pause/scène/sommaire/ellipse), plus rarement la *fréquence* (singulative, itérative).

Sur un plan plus linguistique, on trouvera encore l'opposition entre *récit* et *discours*⁴ dérivée des travaux de Benveniste (1966), qui peut servir à distinguer les passages narratifs articulés autour du passé simple des dialogues, dont le temps pivot est généralement le présent et où l'on retrouve l'appareil formel de l'énonciation. On peut aussi se servir de cette opposition pour expliquer la différence entre les récits narrés au passé simple (énonciation dite «coupée» du narrateur) et les récits dont le temps pivot est le passé composé (énonciation dite «liée» au narrateur). Importé des travaux de Weinrich (1973), il arrive encore que l'on distingue entre *premier plan* et *arrière-plan* du récit, ce dernier correspondant aux énoncés à l'imparfait renvoyant aux descriptions, commentaires ou actions secondaires. On mentionnera enfin la distinction établie par Jean-Michel Adam (1997) entre différents prototypes de séquences textuelles, qui peuvent se combiner de manière plus ou moins complexe dans un roman : narration, description, dialogue, explication et argumentation.

On peut faire l'hypothèse que le recours à la narratologie et à la linguistique a longtemps présenté deux avantages symboliques dans la classe de littérature. D'une part, en accord avec l'idéologie qui sous-tend la notion de «lecture littéraire⁵», la scientificité apparente de ces schémas et d'une terminologie spécialisée renforcent le sentiment de légitimité des enseignant·e·s, qui se donnent pour mission de transmettre des compétences supposées élever les apprenant·e·s au-dessus de la paraphrase, du sens commun ou de la pratique de la lecture dite «ordinaire⁶». D'autre part, cet appareillage critique fournit un savoir qui peut faire l'objet d'une évaluation d'acquis de compétences selon des procédures normalisées. On peut vérifier assez aisément que des notions telles que le *schéma quinaire* ou la *focalisation* ont été comprises et correctement appliquées pour interpréter tel ou tel texte, ce qui fournit des critères objectifs pour vérifier si une compétence est acquise ou non.

Mais ces bénéfices apparaissent de plus en plus superficiels, pour ne pas dire fallacieux, à

mesure qu'évolue notre compréhension de la manière dont la littérature enrichit l'existence des apprenant·e·s, que ce soit sur un plan langagier, esthétique ou même éthique⁷, ce qui constitue un enjeu majeur dans le contexte actuel de crise des études littéraires⁸. L'idée qu'il existerait une lecture littéraire, que l'on associe à un apprentissage guidé, a fait l'objet de critiques répétées, notamment du fait de son soubassement idéologique, qui promeut une forme d'élitisme et dévalue d'autres rapports au texte, comme la lecture participative et immersive (Daunay 1999 ; 2002 ; Rouxel & Langlade 2004 ; David 2012 ; Bemporad 2014 ; Daunay & Dufays 2016 ; Dufays 2017). Ainsi que l'explique Chiara Bemporad:

L'articulation entre les distinctions opérées dans le champ de la didactique des littératures et l'analyse des témoignages de lecteurs réels a permis de réviser les manières traditionnelles de considérer les dichotomies entre différentes lectures, et de confirmer à quel point le plaisir joue un rôle clé pour briser ces oppositions. Une telle approche permet un décloisonnement des représentations, attitudes et actions qui ne peut être que bénéfique pour la didactique de la littérature. (Bemporad 2014 : 80)

À une époque où le sujet lecteur est revalorisé et où les plans d'études accordent une place croissante au plaisir esthétique⁹, les approches formalistes ont été placées sous le signe du soupçon. Todorov, pourtant l'un des pionniers de la narratologie, s'est ainsi fait l'auteur, il y a une douzaine d'années, d'une mise en garde relativement sévère:

Il est vrai que le sens de l'œuvre ne se réduit pas au jugement purement subjectif de l'élève, mais relève d'un travail de connaissance. Pour s'y engager, il peut donc être utile à cet élève d'apprendre des faits d'histoire littéraire ou quelques principes issus de l'analyse structurale. Cependant, en aucun cas l'analyse de ces *moyens* d'accès ne doit se substituer à celle du sens, qui est sa *fin*. (Todorov 2007 : 23)

Reuter suggère néanmoins qu'il ne faudrait pas «jeter le bébé avec l'eau du bain» (2000 : 7), car l'outillage narratologique demeure selon lui une ressource importante pour l'étude de la littérature. Elle permet notamment de socialiser l'expérience esthétique en fournissant un étayage de l'interprétation sous forme de procédures objectivées. Bertrand Daunay ajoute quant à lui que:

mettre en cause une entreprise de négation de certains rapports au texte littéraire n'est pas prôner un retour à un subjectivisme empiriste dans l'approche scolaire des textes littéraires : un danger guette toujours, qui est celui d'un empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture. (Daunay 2007 : 46-47)

On constate par ailleurs que dans le plan d'études romand actuellement en vigueur, l'un des objectifs du deuxième cycle consiste à être capable de décrire les moyens verbaux par lesquels un auteur parvient à «ménager le suspense» ou à «influencer le lecteur¹⁰». Il ne s'agit donc pas seulement d'exprimer un rapport subjectif au texte, mais aussi d'être capable de rendre compte de la manière dont l'intérêt narratif est suscité et d'objectiver les vecteurs d'immersion qui orientent notre rapport à la fiction. En plus d'enrichir le plaisir esthétique des apprenant·e·s et

de développer leur sens critique face aux usages sociaux des discours narratifs¹¹, cela permet aussi d'ouvrir une porte en direction d'une réappropriation de ces rouages narratifs, qui peuvent être actualisés lors de productions orales ou écrites, voire non verbales. La narratologie contemporaine apparaît alors comme une ressource pertinente, d'autant plus que les approches dites « postclassiques » (Patron 2018) ne se limitent plus à dresser des typologies formelles, mais accordent une place croissante à l'ancrage linguistique des phénomènes, à la transmédiabilité, à la rhétorique et aux effets de lecture, offrant ainsi de nouveaux leviers pour éclairer les mécanismes narratifs et cognitifs qui entrent en jeu dans la lecture.

Toutefois, ainsi que le préconise Reuter, avant de se pencher sur ces outils, il convient de répondre au préalable à quelques questions trop rarement posées : «Quels savoirs pour qui? (chercheurs? formateurs? enseignants? élèves?) et pour quoi?» (2000 : 9). En première approximation, j'avancerai que la confrontation de la théorie du récit avec la pratique du commentaire de texte en classe fait apparaître deux risques majeurs:

- l'enseignant·e mobilise un concept apparemment facile à expliquer, mais son rendement est discutable pour l'interprétation du texte;

- l'enseignant·e recourt à un concept potentiellement utile, mais tellement difficile à expliquer que son usage pour le commentaire de texte apparaît malaisé.

De telles situations posent la question de la pertinence d'acquérir ou d'enseigner un appareillage critique dont la définition apparaît obscure ou le gain pour l'interprétation discutable. Mais ces difficultés peuvent aussi avoir une valeur heuristique, dans la mesure où elles devraient être considérées comme le symptôme d'un défaut de la théorie, ce qui devrait nous encourager à la réformer. Théorie et enseignement ne sont pas deux champs d'activités liés par un rapport de transfert unilatéral, mais bien deux pratiques qui se nourrissent mutuellement, dans un cercle que l'on peut espérer vertueux pour autant que l'on accepte de ne pas figer les concepts hérités du passé.

Pour sortir de ce figement conceptuel, je tenterai en premier lieu de retracer les débats internes à la théorie du récit. Sur ce plan, la vive controverse actuelle portant sur le statut «optionnel» du narrateur (Patron 2009) doit être vue comme la partie émergée d'un champ de bataille théorique beaucoup plus vaste, la narratologie étant loin de s'être figée dans un dogmatisme hérité des pères fondateurs structuralistes, contrairement à une idée reçue encore tenace. Aujourd'hui, aucune des notions narratologiques fondamentales que j'ai mentionnées au début de cet article, dont on peut supposer qu'elles sont encore mobilisées dans les classes de littérature, ne sauraient être considérées comme complètement stabilisées. Elles font toutes l'objet de discussions plus ou moins animées et sont sujettes à diverses formes de perfectionnement, qui peuvent être liées à l'émergence d'un nouveau paradigme, à une meilleure description linguistique des phénomènes, ou aux perspectives offertes par une approche comparée des médias.

Ainsi qu'indiqué plus haut, dans le cadre restreint de cette étude, j'exposerai d'abord les

principales divergences dans la définition des notions de *focalisation* et d'*intrigue*. Dans un deuxième temps, je m'interrogerai sur l'intérêt didactique de recourir à tel ou tel concept et sur les éventuelles difficultés inhérentes à leur usage en classe. On verra que la standardisation de la définition de ces deux notions illustre de manière exemplaire les dangers précédemment cités : définition flottante et/ou concept à faible valeur heuristique. Dans un troisième temps, j'essaierai de proposer une redéfinition de ces concepts, qui sera pensée pour être aisément transposable en classe, tout en offrant le meilleur potentiel pour enrichir les commentaires des œuvres.

Cet article vise en premier lieu à offrir aux enseignant·e·s un appareillage théorique clairement défini et facilement transposable dans les classes de littérature, mais il s'adresse également aux formateurs de formateurs, car ces derniers sont les mieux placés pour briser un cercle vicieux qui a figé pendant plusieurs décennies la théorie du récit, en la réduisant à un inventaire d'outils plus ou moins obsolètes, mal définis ou dont l'utilité finit par apparaître douteuse. Il s'agit de montrer, en levant un certain nombre de difficultés conceptuelles, que la théorie du récit, trop souvent considérée comme une technique desséchante ou désuète, ouvre au contraire une porte sur ce qui fait le sel des œuvres, tout en développant des compétences transférables qui justifient pleinement l'intérêt des études littéraires dans la formation obligatoire et post-obligatoire.

2. Intrigue et schéma quinaire

2.1. Aperçu des débats théoriques

Le premier constat que l'on peut dresser concernant la notion d'*intrigue* est celui du contraste étonnant entre une très forte standardisation de sa définition dans le contexte scolaire et l'instabilité de sa définition dans l'histoire de la théorie.

Du côté de la didactique, l'*intrigue* est presque toujours présentée sous la forme d'un *schéma quinaire* (Adam 1996 : 90 ; Adam 1997 : 51-56 ; Revaz 1997 : 163-195 ; Reuter 2016 : 22). Ainsi que le rappelle Reuter (2016 : 22-23), cette structure est née de la simplification et de la généralisation par Paul Larivaille (1974) de la représentation séquentielle du conte merveilleux que l'on devait aux travaux du formaliste russe Vladimir Propp (1970). Ce schéma a été ensuite popularisé par la linguistique textuelle (Adam 1997 : 54) et relayé dans la plupart des ouvrages de synthèse (Adam 1996 : 85 ; Reuter 2016 : 24 ; Adam & Revaz 1996 : 67). On rappellera que cette définition présente l'intrigue comme une séquence hiérarchisant cinq étapes dans le déroulement d'une histoire: une *situation initiale* s'oppose symétriquement à une *situation finale* (qui définit les états transformés par les événements racontés), un *noyau narratif* est formé par le couple *nœud-dénouement* (ou *complication-résolution*), et une *action* ou une *évaluation* –Reuter parle de *dynamique* (2016 : 24)– constitue le procès qui doit conduire du nœud au dénouement.

Il faut remarquer que cette définition, en dépit de son formalisme, est souvent présentée

comme renvoyant à une conception «dynamique» de l'intrigue. Ainsi que l'affirme Adam : «Pour qu'il y ait récit, il faut que cette temporalité de base soit emportée par une tension : la détermination rétrograde qui fait qu'un récit est tendu vers sa fin (t + n), organisé en fonction de cette situation finale» (1996 : 87 ; aussi dans Adam 1997 : 46). Toutefois, il convient de préciser que s'il y a *dynamisme*, ce dernier se situe au niveau de la logique des événements racontés, et non au niveau de l'effet de la mise en intrigue sur le récepteur. La tension qui caractérise sémantiquement l'histoire racontée peut éventuellement se prolonger en effet esthétique, c'est-à-dire en tension ressentie dans la lecture, mais elle repose avant tout sur un codage de l'action lié au destin des personnages. Adam et Revaz précisent d'ailleurs qu'il est important de ne pas confondre la tension dramatique «notion essentiellement sémantique» avec la structure d'intrigue «notion purement compositionnelle» (Adam & Revaz 1996 : 68).

En dépit de la standardisation de l'intrigue que l'on observe dans le domaine de l'enseignement, il existe bien d'autres manières de définir cette notion, à tel point que dans le *Cambridge Companion to Narrative*, Hans Porter Abbott estime que le terme «plot» est «encore plus insaisissable que celui de récit, l'un comme l'autre étant à ce point polyvalents et approximatifs dans leur signification, et en fait tellement vagues dans leur usage ordinaire, que les narratologues évitent le plus souvent de les utiliser» (Abbott 2007 : 43, m.t.). Le constat est le même chez Hilary Dannenberg, qui souligne en revanche la centralité de cette problématique:

Malgré l'apparente simplicité de l'objet auquel elle se réfère, l'intrigue est l'un des termes les plus insaisissables de la théorie du récit. Les narratologues l'utilisent pour se référer à une variété de phénomènes différents. La plupart des définitions de base du récit butent sur la question de la séquentialité, et les tentatives répétées de redéfinir les paramètres de l'intrigue reflètent à la fois la centralité et la complexité de la dimension temporelle du récit. (Dannenberg 2005 : 435, m.t.)

Dans les limites de cet article¹², je me contenterai de mentionner une conception alternative au schéma quinaire, très répandue dans les approches rhétoriques ou cognitives, qui me semble particulièrement apte à renouveler l'enseignement du fait de ses affinités avec le paradigme de l'interactionnisme socio-discursif, qui a fait ses preuves dans le champ de la didactique des langues et de la littérature.

Pour faire ressortir le point crucial du recadrage qu'il s'agit d'opérer, on peut affirmer, à la suite de Richard Pedot, que les récits «ne peuvent être réduits au schéma chrono-logique de l'intrigue sans laisser échapper ce qui en fait la force, la capacité d'intriguer» (2008 : 25). Dans le prolongement de la poétique aristotélicienne, l'approche que j'appellerai désormais *rhétorique* consiste donc à affirmer que:

la forme de l'intrigue — dans le sens de ce qui la rend utile au sein d'un objet artistique spécifique — c'est plutôt son «mécanisme» ou son «pouvoir», comme la forme de l'intrigue dans une tragédie, par exemple, est la capacité de sa séquence d'action unifiée d'effectuer, par l'effet de la pitié ou de la peur, une catharsis de ce genre d'émotions. (Crane 1952 : 68)

Jean-Paul Bronckart a défendu une conception de l'intrigue très similaire en rapprochant cette

dernière de la planification discursive monogérée, qu'il compare à un arc de tension, à l'instar des modèles scénaristiques enseignés à Hollywood:

L'effet attendu de la planification monogérée peut être visualisé par une feuille de papier que l'on fait bomber en son milieu ; l'importance de la déclivité produite figure l'intensité de la tension obtenue, et en conséquence l'aspect spectaculaire de la résolution ou de la chute ; si la déclivité est insuffisante, le texte sera considéré comme «plat», sans tension, sans «relief». (Bronckart 1985 : 51)

Une telle approche revient par conséquent à mettre au premier plan le dialogisme de la séquence narrative, qui repose sur l'alternance d'un nœud, qui noue une tension, et d'une résolution, qui la dénoue:

S'il est rarement posé comme tel, le statut dialogique de la séquence narrative est néanmoins évident. Comme nous l'avons montré, qu'elle soit ternaire, quinaire ou plus complexe encore, cette séquence se caractérise toujours par la mise en intrigue des événements évoqués. Elle dispose ces derniers de manière à créer une tension, puis à la résoudre, et le suspense ainsi établi contribue au maintien de l'attention du destinataire. (Bronckart 1996 : 237)

Contrairement à Jean-Michel Adam, qui fonde le schéma quinaire sur une description renvoyant à la chronologie de l'histoire racontée, Bronckart précise par ailleurs que cette mise en tension du récit par la mise en intrigue se situe clairement au niveau de l'organisation du *discours narratif*, ou de ce que l'on appellerait en rhétorique classique la *dispositio*:

Tomachevski distinguait la FABLE et le SUJET, Genette l'HISTOIRE et le RÉCIT, Fayol le NARRÉ et la NARRATION, et on assimile fréquemment à cette distinction celle qui existerait entre l'INVENTIO et la DISPOSITIO de la rhétorique classique (il serait d'ailleurs plus pertinent d'opposer à ce niveau la COMPOSITIO à la DISPOSITIO). Telles que nous venons de les définir, les opérations de planification ont manifestement trait au versant «disposition superficielle» de ces couples conceptuels ; les moules superstructurels concerneraient donc exclusivement le SUJET, le RÉCIT, la NARRATION ou la DISPOSITIO. (Bronckart 1985 : 51)

Dans le prolongement de cette approche, j'ai proposé de considérer la *tension narrative* comme constituant l'élément fondamental déterminant la dynamique et la structuration de la mise en intrigue:

la tension est le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception. La tension narrative sera ainsi considérée comme un effet poétique qui structure le récit et l'on reconnaîtra en elle l'aspect dynamique ou la «force» de ce que l'on a coutume d'appeler une intrigue. (Baroni 2007 : 18)

Françoise Revaz précise qu'étant moins «rigide que le schéma quinaire habituel, [cette conception de l'intrigue] permet de tenir compte de degrés de tension différents, entre un texte à tension maximale qui fait la pyramide et un texte à tension minimale tendant à la platitude»

(2009 : 133). Elle ajoute que l'avantage de ce modèle «est de montrer que la structuration de l'intrigue ne repose pas nécessairement sur le développement chronologique d'une action, mais peut se construire également sur un mystère ou une énigme, comme c'est le cas, par exemple, dans le roman policier» (2009 : 132).

En plaçant la fonction avant la forme, et le dynamisme dialogique avant la structure logique de l'action, cette approche permet de corrélérer le profil de l'intrigue à des effets tels que le suspense, la curiosité ou la surprise. Le dénouement n'est pas une structure symétrique qui s'oppose au nœud, mais un horizon d'attente créé par ce dernier, ce qui explique qu'il peut être indéfiniment repoussé, comme dans les formes feuilletonnantes ou dans les œuvres «ouvertes» évoquées par Umberto Eco (1979). L'analyse de la structure cède donc la place à celle des fonctions discursives et des intérêts narratifs liés à la progression dans le texte, ce qui implique, sur un plan linguistique ou poétique, de prendre en compte le rôle fondamental joué par la manière dont l'information narrative est distribuée dans le récit¹³(Phelan 1989 ; Sternberg 1992 ; Brooks 1992 ; Baroni 2007 ; 2017a ; Kukkonen 2014a).

Une telle définition pourrait passer pour superficiellement compatible avec la définition du *schéma quinaire*, surtout lorsque cette dernière insiste sur le dynamisme de l'histoire. Il s'agit en réalité de deux phénomènes très différents car, rappelons-le, le *schéma quinaire* est défini par la logique des actions racontées, là où le second modèle repose sur l'organisation du discours narratif en tenant compte de ses effets sur le destinataire du récit.

Certes, dans un récit d'aventure, la rupture instaurée par un événement imprévu peut à la fois lancer la quête du héros et engendrer la production d'un effet de suspense, ce qui conduit à superposer les deux modèles. Mais la différence apparaîtra clairement si l'on considère le cas des dispositifs narratifs visant à susciter la curiosité du lecteur, la progression vers le dénouement impliquant ce que Genette appellerait une série de *paralipses* et d'*analepses complétives*, c'est-à-dire des omissions stratégiques du récit ultérieurement comblées par des informations rétrospectives. Avec ce procédé relativement banal¹⁴ le récit se noue sans que la chronologie des événements n'ait besoin d'être respectée et sans que l'on puisse nécessairement établir un schéma quinaire fondé sur une complication que rencontrerait le héros. Cette technique est familière à tous les scénaristes qui entremêlent leurs récits de secrets et de mystères autant que d'aventures et de conflits, et l'on peut y reconnaître l'une des formes classiques de la mise en intrigue dans le contexte de ce que Bronckart appellerait une planification discursive monogérée.

2.2. Problèmes didactiques

Même si la définition standardisée de l'*intrigue*, qui la confond avec le *schéma quinaire*, reste dominante dans le domaine de la didactique, elle n'est pas nécessairement la plus intuitive. Dans ses usages ordinaires, l'intrigue est souvent corrélée à la tension narrative. Cela s'observe par exemple dans les liens qui peuvent être établis en français entre le substantif *intrigue*, l'action d'*intriguer* et les rôles de l'*intriguant* et de l'*intrigué*. Dominique Legallois et Céline Poudat ont aussi montré, en analysant un grand nombre de commentaires publiés par des internautes, que les lecteurs et lectrices établissent très spontanément des corrélations

entre l'intrigue et ce qu'ils ou elles définissent comme le «happage», notion exemplifiée de la manière suivante: «on se laisse immédiatement emporter dans l'histoire et on ne lâche plus le livre» (Legallois & Poudat 2008 : § 90).

Cette ambiguïté dans la définition de l'intrigue apparaît aussi dans l'ouvrage de Reuter, qui situe d'abord cette dernière au niveau de la «fiction¹⁵», ce qui l'isole clairement du niveau de la «narration». Dans cette première définition, conforme au standard du schéma quinaire, il affirme que «l'intrigue incite à s'interroger sur la structure globale de l'histoire» (2016 : 22), cette saisie s'opposant clairement à la dynamique de la progression dans le récit. Pourtant, lorsqu'il aborde la question de l'*instance narrative*, Reuter reconnaît que ce paramètre:

participe, de façon souvent déterminante, de l'intérêt de l'intrigue (malentendus, quiproquos, rebondissements autour des sentiments amoureux ou d'autres secrets que l'on dissimule plus ou moins), de l'intérêt de certains genres (la lutte entre l'enquêteur et le lecteur pour la découverte du coupable à partir d'un savoir commun véhiculé dans le texte du roman à énigme) et de la construction d'effets de lecture. En effet, c'est à partir de ces jeux entre différents savoirs que l'on peut mieux analyser des procédés tels l'*effet de surprise* (rendu possible par des informations inconnues d'un personnage, du narrateur et du lecteur), tels la crainte ou l'amusement lorsque le lecteur possède des informations qu'un personnage ignore et qui le conduisent dans la gueule du loup ou dans une série de bévues. (Reuter 2016 : 55-56)

En liant la distribution du savoir à l'intérêt de l'intrigue, Reuter déplace nettement le curseur vers le modèle rhétorique. D'un point de vue strictement théorique, nous sommes ici confrontés à un cas de polysémie, lié à un foisonnement de terminologies spécialisées, qui se heurtent parfois aux usages ordinaires. Le problème pourrait être résolu en posant les bases d'une terminologie plus précise, distinguant différents phénomènes qui risqueraient autrement d'être confondus : par exemple le *schéma quinaire* définit la structure de l'action, mais il ne s'agit pas de l'*intrigue* au sens rhétorique du terme, qui repose quant à elle sur le *nouement* et le *dénouement* d'une *tension* pendant l'acte de lecture, qui forme un *arc narratif* et détermine ce que Reuter appelle «l'intérêt de l'intrigue».

Pour conserver la valeur didactique de la notion, plusieurs raisons justifient une différenciation claire entre le concept d'intrigue et celui de *schéma quinaire*. La première est liée au rendement de la conception rhétorique pour l'analyse des récits, et notamment pour l'explication de texte. Le *schéma quinaire* restreint le commentaire à une saisie globale de l'histoire, à un niveau d'abstraction qui permet tout au plus de clarifier les enjeux du récit, de produire des résumés ou de distinguer l'action racontée de l'ordre de sa narration. Reuter considère quant à lui que le *schéma quinaire*, en reconstruisant la structure des événements, permettrait de:

rendre compte de la gêne que ressentent certains lecteurs ou spectateurs lorsque l'ordre de la fiction n'est pas respecté (flash-back [sic], anticipations...) ou lorsque les étapes finales manquent (la fin en «queue de poisson»). (Reuter 2016 : 26).

Pour ma part, je ne suis pas certain qu'il faille passer par l'établissement d'un schéma quinaire

pour parvenir à reconstituer le déroulement chronologique d'une histoire ou pour saisir les effets produits par les anachronies. Quand le résumé est difficile à établir, plutôt que de tenter de résoudre ce «problème», il faudrait plutôt y voir la trace d'une stratégie narrative dont il s'agit de rendre compte. Par ailleurs, les récits non linéaires n'engendrent pas nécessairement une «gêne» : ils peuvent au contraire se révéler extrêmement excitants, ainsi qu'en témoigne l'usage de plus en plus répandu des prolepses et des analepses dans les séries américaines (Jost 2016).

Si l'on accepte de les distinguer, il est d'ailleurs tout à fait possible de garder d'un côté le *schéma quinaire* pour définir la trame de l'histoire, tout en ajoutant d'un autre côté une définition de l'intrigue qui lie clairement cette dernière à la production d'un arc de tension. L'avantage de la définition rhétorique de l'*intrigue*, c'est qu'elle permet d'associer l'analyse de la succession des *nœuds* et des *dénouements* aux moyens formels par lesquels les auteurs tentent d'orienter l'attention des lecteurs ou lectrices vers le déroulement ultérieur du récit, et cette analyse peut se pratiquer à n'importe quelle échelle du texte, du simple paragraphe au chapitre ou à l'œuvre entière.

En termes de représentation mentale de l'histoire, cela conduit aussi à intégrer à la discussion les hypothèses interprétatives qui s'articulent à diverses étapes du récit, qu'elles prennent la forme de *pronostics* ou de *diagnostics* de la situation narrative (Baroni 2017a : 66). La discussion autour de ces scénarios virtuels, que les lecteurs ou lectrices esquissent tout au long de leur progression dans le récit, situe le commentaire sur le terrain de la prévisibilité de l'histoire, des éventuelles surprises et recadrages interprétatifs qui en découlent, dont dépendent souvent le plaisir esthétique et la valeur proprement éducative que l'on associe aux formes narratives. Il est aussi possible d'articuler sur cette base des questions éthiques: tel personnage, à tel moment de l'histoire, pourrait agir de telle ou telle façon, mais en fin de compte, il agit ainsi... qu'est-ce que cela nous apprend sur son caractère et sur la valeur de son action? Qu'aurions-nous fait à sa place? Pourrait-on imaginer une version alternative de l'histoire¹⁶?

Ainsi que le suggèrent certaines approches cognitivistes, une telle conception de l'intrigue permet également de mettre l'accent sur l'une des fonctions anthropologiques centrales des formes narratives. Les récits peuvent en effet être envisagés comme des simulations permettant d'apprendre à s'adapter à un environnement en constante évolution, qui ne peut être appréhendé que sous la forme de fragiles réseaux de probabilités. Ainsi que l'explique Karin Kukkonen :

Ce processus de révision des probabilités ne concerne pas uniquement le niveau des énoncés propositionnels concernant le monde fictif ou celui de la résolution de problèmes à travers des jeux de questions et de réponses, mais il s'étend à une expérience de lecture immersive et incarnée, et à l'investissement émotionnel des lecteurs dans le récit. Il peut nous permettre de construire – à travers des récits – des explications concernant l'inattendu [...], plus généralement, les récits littéraires explorent et négocient ce que nous considérons comme possible à travers des modèles de probabilité. (Kukkonen 2014 : 737, m.t.)

Sur le plan poétique ou stylistique, l'analyse des mécanismes textuels qui permettent de nouer l'intrigue peut produire des commentaires très riches à partir d'une question élémentaire : comme l'auteur s'y prend-il, ou elle, pour tenter d'intriguer son lecteur ou sa lectrice ? La réponse pourra s'orienter vers l'analyse de phénomènes stylistiques : marquage d'une rupture avec un adverbe, alternance de l'imparfait au passé simple, usage de pronoms ou d'hyperonymes dont les référents sont ambigus, etc. On pourra aussi mobiliser des structures narratives plus générales : par exemple les jeux de focalisation, la caractérisation des personnages, les anachronies, la segmentation du récit, etc.¹⁷.

Une autre raison de privilégier l'approche rhétorique tient aux rapports qui peuvent être établis avec des mécanismes très largement répandus dans la culture médiatique contemporaine. Même les apprenant·e·s qui n'ont pas une très grande culture littéraire peuvent se révéler des expert·e·s dans la compréhension de l'art de construire des arcs narratifs, par exemple à travers leur expérience des séries télévisées. L'établissement de liens entre *cliffhangers* télévisuels et chapitrage romanesque pourrait ainsi nourrir une boucle vertueuse, dans laquelle des compétences acquises hors de la classe permettent de participer activement aux activités de commentaire des œuvres. Il s'agit d'affiner un savoir-faire interprétatif transférable dans un grand nombre de contextes médiatiques, tout en renforçant la compréhension des spécificités inhérentes aux mécanismes verbaux ou textuels sur lesquels reposent ces effets identifiés comme transversaux.

Il s'agit donc de substituer un outil qui servait essentiellement à produire des résumés normalisés à une médiation orientant le commentaire des œuvres vers l'analyse des intérêts narratifs, vers la mise en lumière des enjeux éthiques de la fiction et vers la compréhension des mécanismes narratifs fondamentaux de la narrativité fictionnelle. Sans entrer dans le détail des séquences didactiques qui pourraient être construites à partir de cette reconceptualisation, je proposerai maintenant de formuler une définition de l'*intrigue* aussi précise et intelligible que possible, de manière à ce qu'elle puisse être utilisée aussi bien dans la formation des enseignant·e·s que dans l'enseignement.

On verra que cette définition ne sera pas plus ardue à saisir que celle de *schéma quinaire*, et même qu'elle est très intuitive du fait de sa proximité avec les usages courants du terme. Il est parfaitement possible de conserver en parallèle la définition classique du *schéma quinaire*, mais ce dernier changera de statut. Il s'agira alors de souligner à quel niveau d'analyse cette séquence se situe, et de lui associer le couple *complication-résolution*, qui renvoie à la sémantique de l'action racontée, plutôt que les termes *nœud-dénouement*, qui serviront exclusivement à décrire l'arc de tension formé par *la mise en intrigue* des événements.

2.3. Proposition de redéfinition

Dans le langage courant, on entend souvent l'expression : «C'était ennuyeux, il n'y avait pas d'intrigue!» Dans cette phrase, on comprend que l'intrigue est liée aux *intérêts* qui rythment le récit, à sa capacité de susciter de la *curiosité* ou du *suspense* et de résoudre ces incertitudes tout en ménageant des *surprises*. On s'intéresse ici à l'effet que le récit est susceptible de produire sur son destinataire, à la *tension narrative* que l'auteur ou l'autrice veut faire

ressentir au public et à son éventuelle résolution. L'intrigue peut ainsi être définie comme une structuration dynamique du récit fondé sur un *nœud*, qui crée de la *tension narrative*, et d'un *dénouement*, qui a pour fonction de la résoudre.

L'art de mettre en intrigue, c'est l'art d'intriguer le lecteur. Dans le langage cinématographique ou télévisuel, on parle d'*arcs narratifs* pour décrire ces séquences qui rythment le déroulement du récit. Dans les séries télévisées, ces arcs de tension peuvent s'articuler à différents niveaux, qui s'enchaînent les uns dans les autres: une intrigue peut être dénouée au niveau de l'épisode, mais un arc plus large peut entretenir l'intérêt du public à l'échelle d'une saison ou de la série complète. Pareillement, dans un roman, un chapitre peut dénouer certains fils narratifs tout en nouant de nouveaux problèmes ou mystères, de sorte que le récit a l'air de progresser tout en gardant son incertitude. Pour déterminer les enjeux de l'intrigue, il suffit de se demander quelles sont les questions induites par le récit à un moment donné de son développement. Quand un chapitre ou un épisode s'interrompt brusquement, avant de fournir des réponses aux questions que se pose le public, on parle de *cliffhanger*, cette image renvoyant à un personnage littéralement suspendu au bord d'une falaise. Quand la tension atteint son apogée, souvent juste avant le dénouement, on parle de *climax*.

Il existe deux manières de nouer une intrigue:

- le récit raconte des événements dramatiques (une action difficile, un conflit) dont le développement ou l'issue sont incertains, ce qui engendre du suspense;
- le récit évoque des événements énigmatiques, ce qui engendre de la curiosité;

Dans le premier cas, une complication vient perturber une situation ordinaire, et les actions qui s'ensuivent ouvrent différentes virtualités, que le lecteur peut envisager sous la forme de *pronostics* incertains. L'effet de suspense est alors renforcé par le respect au moins partiel de la chronologie de l'histoire, ce qui rapproche le lecteur du plan des personnages impliqués dans les événements dramatiques. Souvent, le suspense est obtenu en signalant un danger imminent, dont les personnages n'ont pas forcément conscience. Le lecteur se demande alors: que va-t-il se passer? va-t-il y arriver? comment cela va-t-il finir?, etc.

Dans le second cas, le respect de la chronologie n'est pas respectée. Le lecteur est confronté à une représentation incomplète des événements qui suscite sa *curiosité*. Dans ce cas, le dénouement implique des retours en arrière, sous forme de *flashback* (analepses dramatisées¹⁸) ou d'explications rétrospectives (analepses non dramatisées), jusqu'à ce qu'une compréhension suffisante de la situation narrative puisse être reconstruite. Le recours à ce procédé est une façon assez classique de nouer une intrigue dans les premières pages d'un roman ou dans le genre des enquêtes policières. Dans ce cas, le lecteur peut tenter d'anticiper le dénouement en formulant des *diagnostics* à partir d'indices disséminés dans le récit. Le lecteur se demande alors : que s'est-il passé? quel est le secret que dissimule ce personnage? qui est le coupable?, etc.

Mise en intrigue

exposition > nœud > tension (suspense ou curiosité) > dénouement > épilogue

Il arrive que le début d'un récit, qu'on appelle *exposition*, soit dépourvu de tension, il s'agit surtout de poser la situation initiale, de définir le monde et les personnages, mais on peut aussi nouer directement le récit en jouant sur une *exposition retardée*, qui produit un effet de curiosité dès les premières lignes. On peut aussi décrire la situation des personnages après le dénouement de l'intrigue, voire commenter rétrospectivement les événements qui ont été racontés, cette phase finale du récit constituant ce qu'on appelle un *épilogue*. Il faut noter cependant qu'il existe des récits non dénoués. Dans ce dernier cas, la fin demeure ouverte, et le lecteur est invité à trouver lui-même des réponses aux questions laissées en suspens par le récit. Il y a en principe autant d'intrigues (ou d'arcs narratifs) qu'il y a de questions laissées en suspens dans un récit à un point donné de son développement, mais il est en général possible de déterminer une intrigue principale et des intrigues secondaires ou subsidiaires, qui sont souvent liées à cet arc majeur.

Pour résumer la structure des événements racontés, en faisant abstraction de l'ordre de leur présentation dans le récit et de la manière dont ils contribuent à nouer l'intrigue, on peut utiliser un *schéma quinaire*, qui insiste sur les défis que doivent relever les personnages :

Schéma quinaire

situation initiale > complication > action > résolution > situation finale

L'incertitude liée au déroulement des événements, qui est souvent liée à un *conflit*, une *quête* ou une *action difficile* à accomplir, sert à nouer une intrigue, qui doit alors respecter plus ou moins la chronologie des événements pour entretenir le *suspense* de l'action jusqu'au dénouement.

3. Focalisation et point de vue

3.1. Aperçu des débats théoriques

La *focalisation* est certainement l'une des notions les plus débattues dans le champ de la narratologie. Elle est aussi parmi les plus difficiles à cerner et à enseigner. Un problème majeur tient à la difficulté de distinguer la perspective adoptée par le récit de la question de la *distance*, qui concerne la *quantité d'information* concernant telle ou telle partie prenante de l'histoire. Cette ambiguïté apparaît dès la première définition que donne Genette de la focalisation dans *Discours du récit*:

le récit peut fournir au lecteur plus ou moins de détails, et de façon plus ou moins directe, et sembler ainsi (pour reprendre une métaphore spatiale courante et commode, à condition de ne pas la prendre au pied de la lettre) se tenir à plus ou moins grande distance de ce qu'il raconte ; il peut aussi choisir de régler l'information narrative qu'il livre, non plus par cette sorte de filtrage uniforme, mais selon les capacités de connaissance de telle ou telle partie prenante de l'histoire (personnage ou groupe de personnages), dont il adoptera ou feindra d'adopter ce que l'on

nomme couramment la «vision» ou le «point de vue», semblant alors prendre à l'égard de l'histoire (pour continuer la métaphore spatiale) telle ou telle *perspective*. (Genette 2007 : 164)

L'objectif principal de Genette, lorsqu'il introduit le concept de focalisation, est de distinguer la «voix» (*qui parle?*) du «mode» (*qui voit? qui perçoit? ou qui pense?*). Cette distinction apparaît certes utile, mais elle pose un certain nombre de problèmes relatifs à la manière dont Genette définit ensuite les trois «modes» de focalisation qu'un récit peut adopter. De manière à faire apparaître l'origine de la confusion entre focalisation et point de vue, je reprends ici in extenso les trois définitions données par Genette, qui s'appuie explicitement sur les analyses antérieures de Blain, Lubbock, Pouillon et Todorov:

focalisation interne : «*Narrateur = Personnage* (le narrateur ne dit que ce que sait tel personnage) ; c'est le récit "à point de vue" selon Lubbock ou à "champ restreint" selon Blain, la "vision avec" selon Pouillon » (2007 : 193)»;

focalisation externe : «*Narrateur < Personnage* (le narrateur en dit moins que n'en sait le personnage) ; c'est le récit "objectif" ou "behavioriste", que Pouillon nomme "vision du dehors". [...] [L]e héros agit devant nous sans que nous soyons jamais admis à connaître ses pensées ou sentiment» (2007 : 194-195) ;

focalisation zéro : «ce que la critique anglo-saxonne nomme le récit à narrateur omniscient et Pouillon "vision par derrière", et que Todorov symbolise par la formule *Narrateur > Personnage* (où le narrateur en sait plus que le personnage, ou plus précisément en dit plus que n'en sait aucun des personnages)» (2007 : 193).

Genette justifie le choix du terme «focalisation» par le fait qu'il permet d'«éviter ce que les termes de *vision*, de *champ*, et de *point de vue* ont de trop spécifiquement visuel » (2007 : 194). Au niveau des sources évoquées par Genette, on constate en effet que la schématisation de Todorov « =, <, > » (1966 : 141-142) fonde les trois régimes de focalisation sur la *quantité* d'information, alors que les terminologies dérivées de Lubbock et de Blain, mais surtout celle de Pouillon (1946), associent les «modes» à l'orientation d'une «vision».

Cette absence de discrimination claire entre focalisation, vision et point de vue a ouvert la porte à différentes critiques. Mieke Bal a par exemple reproché à Genette de parler seulement de «focalisation *sur*» sans évoquer la possibilité d'une «focalisation *par*» un personnage (1977 : 22). Selon elle, le point de vue ne peut se définir que par l'orientation entre un *sujet focalisateur* et un *objet focalisé*. Dans la même lignée, Shlomith Rimmon-Kenan avance qu'il ne peut exister par conséquent que deux types d'orientation du point de vue, suivant que ce dernier est interne ou externe au monde raconté, ce qui l'amène à redéfinir la focalisation sur des bases complètement différentes de celles sur lesquelles reposaient les définitions de Todorov ou de Genette:

la focalisation externe est ressentie comme étant proche de l'agent qui raconte, et son véhicule

peut donc être appelé le "narrateur-focalisateur" (Bal 1977 : 33). [...] Comme le terme le suggère, le lieu de la focalisation interne se trouve à l'intérieur des événements. Ce type prend généralement la forme d'un personnage focalisateur (Rimmon-Kenan 2002 : 75-76).

Alain Rabatel a lui aussi critiqué la typologie genettienne en soulignant le fait qu'il n'existe, sur le plan de la construction textuelle du point de vue, que deux perspectives possibles : soit le texte adopte le point de vue subjectif d'un personnage, soit le texte adopte le point de vue plus large du narrateur, qu'il associe à la focalisation zéro de Genette. Quant à la perspective *externe*, elle tiendrait «non pas à d'illusoires distinctions de foyer, mais à des stratégies différentes de gestion de l'information narrative, en fonction des intentions communicationnelles de l'écrivain» (Rabatel 1997 : 107).

Il faut ajouter que Rabatel (2009 : 47) distingue trois niveaux de construction textuelle du point de vue :

1. le point de vue *asserté* (lorsque le narrateur cède effectivement la parole à un personnage, par exemple sous la forme d'un discours direct) ;
2. le point de vue *représenté* (lorsque le discours adopte le point de vue du personnage sans lui céder la parole) ;
3. le point de vue *embryonnaire* (lorsque l'impression de subjectivité repose surtout sur un effet d'empathie construit par le récit).

Du point de vue des sciences du langage, le *point de vue représenté* apparaît comme le plus intéressants à décrire, car la linguistique offre ici des moyens efficaces permettant de mettre en évidence les mécanismes par lesquels le discours produit un débrayage partiel du point de vue du narrateur pour le réancrer dans la subjectivité d'un personnage, sans pour autant que le narrateur lui cède la parole, phénomène que l'on peut associer, entre autres, au fonctionnement du discours indirect libre.

Faut-il pour autant abandonner la triple focalisation genettienne au profit d'une analyse linguistique du point de vue ? Rien n'est moins sûr. On peut par exemple se demander si le point de vue embryonnaire tel que défini par Rabatel, qui ne repose sur aucun marquage linguistique spécifique, ne recouvre pas plutôt des phénomènes que les trois régimes de focalisation définissaient déjà de manière satisfaisante. Rabatel affirme que ce point de vue émerge lorsque le discours invite le lecteur à se mettre à la place des personnages « en suivant le déroulement de l'action qu'ils exercent ou dans laquelle ils sont engagés » (2014 : 43). Or cette focalisation *sur* les personnages est surtout déterminée par la quantité d'informations dispensées par le narrateur. Ce sont les personnages dont on parle le plus, ceux qui cumulent le plus d'information, qui seront érigés en protagonistes et par rapports auxquels la question de déterminer si l'on en sait autant, plus ou moins qu'eux sera décisive. Nous nous retrouvons ici de plain-pied dans la problématique de la focalisation genettienne.

Par ailleurs, dans le prolongement de son analyse des effets d'ocularisation et d'auricularisation au cinéma, François Jost insiste sur le fait que la «focalisation – c'est-à-dire le problème du savoir narratif – est en droit différente de la question du point de vue» (1989 : 103). Jost défend ainsi, depuis plus de trente ans, le caractère complémentaire de l'analyse de

la focalisation et de celle du point de vue en appliquant, aussi bien au cinéma qu'à la littérature, une double grille d'analyse. Plus récemment, Florence de Chalonge a insisté elle-aussi sur le fait que la typologie proposée par Genette ne faisait pas «de la perception l'enjeu central», ce qui distingue cette approche des théories du point de vue, ces dernières incluant «le postulat phénoménologique d'un ancrage du langage sur la perception» (2003 : 71). Dans une synthèse plus récente, Burkhardt Niederhoff débouche sur la conclusion suivante:

Il y a de la place pour les deux [concepts] parce que chacun met en évidence un aspect différent d'un phénomène complexe et difficile à saisir. Le point de vue semble être la métaphore la plus efficace pour les récits qui tentent de rendre l'expérience subjective d'un personnage. Affirmer qu'une histoire est racontée du point de vue d'un personnage a plus de sens que d'affirmer qu'il y a une focalisation interne sur ce personnage. La focalisation est un terme plus approprié lorsqu'on analyse la sélection des informations narratives qui ne servent pas à restituer l'expérience subjective d'un personnage mais à créer d'autres effets, tels que le suspense, le mystère, la perplexité, etc. Pour que la théorie de la focalisation puisse progresser, la conscience des différences entre les deux termes[,] mais aussi la conscience de leurs forces et de leurs faiblesses respectives est indispensable. (Niederhoff 2011 : §18, m.t.)

Sans aller jusqu'à affirmer que la théorie du récit contemporaine serait parvenue à établir un nouveau consensus, on constate néanmoins que l'analyse comparée des médias et l'histoire critique des concepts narratologiques convergent dans l'affirmation que *focalisation* et *point de vue* ne sont pas des notions synonymes ou concurrentes, mais différenciées et complémentaires. Le problème tient à leur définition, qui doit permettre de sortir de la confusion que l'on observe dans la plupart des manuels.

3.2. Problèmes didactiques

Du côté des ouvrages de synthèse, la différenciation entre les notions de focalisation et de point de vue n'apparaît pas clairement, même si elle est parfois esquissée, ce qui pose d'énormes problèmes pour la didactique et pour l'enseignement de la littérature. Dans la dernière mise à jour de son ouvrage, Yves Reuter mentionne les travaux de Rabatel et reconnaît que «la question fort complexe des perspectives ne fait l'objet d'aucun consensus chez les théoriciens et ne cesse de susciter des débats» (Reuter 2016 : 48). Il suggère de s'appuyer sur une «prise en compte beaucoup plus précise des faits linguistique» (2016 : 48) qui sont au fondement de la construction textuelle d'une perspective dans le récit. Malheureusement, il ne précise pas les procédures par lesquelles on pourrait mettre en lumière ces faits linguistiques, et conformément à la terminologie introduite par Genette, il continue de suggérer l'existence d'équivalences entre les termes *perspectives*, *focalisation*, *vision* et *point de vue*:

Définition : la question des voix narratives concernait le fait de raconter. Celle des *perspectives* (ou *focalisation*, ou *visions*, ou *points de vue*) porte sur le fait de percevoir. (Reuter 2016 : 47)

Surtout, Reuter n'introduit pas de distinction claire entre l'ancrage du récit dans un point de

vue, qui renverrait occasionnellement à l'expérience subjective d'un personnage, et la question de la quantité des informations mises à disposition du lecteur:

La question des perspectives est en fait très importante pour l'analyse des récits car le lecteur perçoit l'histoire selon un prisme, une vision, une conscience, qui détermine la quantité des informations : on peut en effet en savoir plus ou moins sur l'univers et les êtres, on peut rester à l'extérieur des êtres ou pénétrer leur intériorité. La perspective – il convient de le préciser car le terme est trompeur – peut passer non seulement par la vision (cas le plus fréquent), mais aussi par l'ouïe, l'odorat (voir le *Parfum* de Süskind), le goût, le toucher. (Reuter 2016 : 47)

Jean-Michel Adam et Françoise Revaz ménagent quant à eux une place à l'analyse de l'ocularisation et de l'auricularisation, qui est cette fois clairement découplée des trois régimes de focalisation (1996 : 84-85), mais les termes «focalisation» et «point de vue» continuent d'être présentés comme synonymes:

La diégèse peut être présentée en choisissant (ou non) un point de vue restrictif («mode» que Gérard Genette est un des premiers à avoir clairement distingué de la «voix»). (Adam & Revaz 1996 : 84)

On retrouve également cette synonymie dans la synthèse proposée par Gilles Philippe (1996 : 82-83), ce qui s'explique, dans la perspective historique de cet ouvrage, par le renvoi à la terminologie de Jean Pouillon (1946), dont Genette s'est inspiré pour établir sa propre typologie¹⁹. Philippe souligne que cette «question fondamentale de la gestion de l'information dans le texte romanesque est généralement abordée à l'aide d'éclairantes mais encombrantes métaphores visuelles: point de vue, vision, focalisation, restriction de champ...» (Philippe 1996 : 81). Il insiste quant à lui sur la nécessité de distinguer clairement les paramètres textuels qui définissent la *quantité de l'information* de ceux qui concernent la *qualité de l'information*, où s'opposent les «textes à *direction objective* (accent mis sur le perçu) et les textes à *direction subjective* (accent mis sur le percevant)» (Philippe 1996 : 82).

La confusion entre focalisation et point de vue est à l'origine de bien des difficultés pour le commentaire des textes. Les problèmes apparaissent lorsqu'un point de vue *interne* est décrit, sur la base de la définition genettienne, comme fondé sur une égalité entre ce que sait le personnage et ce qu'en dit le narrateur. Pourtant, adopter le point de vue d'un personnage ne signifie pas nécessairement dévoiler toutes les informations que ce dernier possède. Dans *La Modification* de Butor, par exemple, il faut attendre d'avoir atteint la moitié du roman pour comprendre les tenants et aboutissants de l'action entamée par le protagoniste au début du récit, alors que l'intégralité du récit est en flux de conscience. Il faudrait alors parler de focalisation *externe* malgré un ancrage dans un point de vue *interne*, ce qui démontre le caractère inadéquat de cette terminologie. De même, il est fréquent que le récit adopte le point de vue de tel ou tel personnage, alors que l'on en sait en réalité beaucoup plus que ce dernier, ne serait-ce que parce que la perspective interne apparaît souvent comme un phénomène local, et que nous disposons alors d'informations qui débordent du cadre du savoir auquel peut avoir accès telle ou telle partie prenante de l'histoire. C'est le cas notamment dans les romans

épistolaires, où la lecture de lettres adressés à des destinataires différents place d'emblée le lecteur en régime de focalisation dite «zéro», alors que, localement, le point de vue est toujours interne. Il suffit de considérer les effets tirés de ce décalage épistémique dans *Les Liaisons dangereuses* pour comprendre l'importance de cette association [focalisation zéro + point de vue interne] dans la dynamique de l'intrigue.

Il me semble donc absolument nécessaire, ainsi que nous y invite Gilles Philippe, d'éviter de confondre *quantité* et *qualité* de l'information, ce qui devrait nous conduire à distinguer strictement deux concepts complémentaires:

Focalisation = quantité de l'information (-/=/+)

Point de vue = qualité de l'information (interne/externe)

L'approche linguistique d'Alain Rabatel possède d'indéniables vertus pour l'enseignement de la littérature, dans la mesure où elle fournit un appareillage efficace pour décrire la manière dont le récit est susceptible de procéder à un débrayage énonciatif pour aboutir à un réancrage partiel dans le point de vue d'un personnage. Dans ce contexte, la problématique *interne/externe* renvoie à l'opposition entre *point de vue du personnage* et *point de vue du narrateur*, bien qu'il faille encore préciser, à la suite de Reuter, que cette perspective inclut non seulement une vision, mais aussi, potentiellement, toutes les autres formes de *perceptions subjectives* (ouïe, toucher, odorat, goût), à quoi il faut ajouter les *pensées* et *émotions*.

Quant à la triple focalisation, elle constitue un paramètre fondamental dans l'analyse de la dynamique de l'intrigue, mais pour éviter les confusions avec le point de vue, il faut renoncer à lui associer les termes *interne/externe* et éviter les métaphores renvoyant à la subjectivité des personnages, telles que «vision avec», «vision du dehors» ou «vision par-derrrière», qui sont à l'origine de tant de confusions. Nous proposons donc de rebaptiser les trois régimes de focalisation :

1. focalisation restreinte ;
2. focalisation sur un personnage ;
3. focalisation élargie.

Déterminer sur quel *foyer* le récit est focalisé revient simplement à décrire quel personnage ou groupe de personnages est mis au premier plan dans le récit ou dans une portion de celui-ci (souvent un chapitre), ce qui induit l'établissement de hiérarchies entre protagonistes, personnages principaux et personnages secondaires. Il n'y a pas ici de marquage linguistique spécifique du régime de focalisation, mais il s'agit d'une question de densité de l'information orientant l'attention du lecteur *sur* un ou plusieurs personnages au détriment d'autres. Par défaut, la fiction est un récit *focalisé*, même si elle suit les destins parallèles de plusieurs personnages, car la dimension expérientielle²⁰ est fondamentale pour ce genre de représentation de l'action. *Le Trône de fer* apparaît ainsi comme un cas exemplaire de roman à *focalisation variable*, puisque chaque chapitre est centré sur un personnage différent, le procédé étant reproduit dans le montage de la série télévisée, qui alterne des séquences

centrées sur différents personnages principaux. À l'inverse, pour les récits qui se focalisent sur un seul personnage, on parlera plutôt de récit à *focalisation unique* ou *invariable*.

Le marquage de la *restriction* et de l'*élargissement* permet quant à lui de souligner les lieux dans lesquels un récit joue ouvertement sur des décalages épistémiques par rapport aux savoirs des personnages sur lesquels se focalise le récit. *Focalisation restreinte* et *focalisation élargie* créent des effets que l'on peut corrélérer à la dynamique de l'intrigue, et notamment aux effets de *curiosité* et de *suspense*. On peut enfin envisager l'existence de récits *non focalisés*²¹, c'est-à-dire qui n'érigent pas telle ou telle partie prenante des événements en point focal du récit, ce qui est fréquent dans l'écriture historique ou journalistique.

Reste un dernier point à régler : que faire de ces récits hétérodiégétiques qui adoptent pourtant intégralement la perspective intérieure d'un personnage, à l'instar des récits dits «en flux de conscience» (*stream of consciousness*). Franz Karl Stanzel, qui associait *voix* et *point de vue* pour définir les *médiations narratives* parlerait dans ce cas de récits racontés par des «personnages réflecteurs» (1981 : 5). Si l'on maintient la stricte distinction entre «voix» et «mode», et pour toutes les raisons précédemment mentionnées, je pense qu'il faudrait dans tous les cas éviter d'utiliser l'expression «récit en focalisation interne», et préférer un étiquetage du type : «récit intérieur» ou style «expressionniste», cette dernière notion étant particulièrement appropriée pour les récits graphiques jouant sur une modalisation spectaculaire de l'univers raconté, qui se déforme de manière à exprimer les états émotionnels d'un personnage focal²².

Je propose dans les lignes qui suivent une reformulation aussi claire que possible de ces deux paramètres qui renvoient à la *distance* (quantité de l'information liée à la *focalisation*) et à la *perspective* (qualité de l'information liée au *point de vue*), tout en essayant d'illustrer ces concepts avec des exemples concrets, tirés de différents médias, de sorte que leur explicitation en soit facilitée.

3.3. Proposition de redéfinitions

Le récit n'offre jamais de représentation parfaitement neutre ou objective de l'histoire, il est toujours *orienté*, non seulement par la posture d'un éventuel narrateur, qui a parfois participé aux événements, mais aussi par la *quantité* et la *qualité* des informations qui sont fournies au lecteur. Pour déterminer la *qualité* des informations, on s'intéressera à la construction textuelle du *point de vue*, et pour déterminer la *quantité*, on dégagera différents régimes de *focalisation*. Dans les deux cas, l'orientation du récit sera liée à des personnages, qui constituent en quelque sorte un *étalon* ou un *foyer* à partir duquel on pourra mesurer différents écarts ou variations.

Il existe deux points de vue fondamentaux : soit le récit adopte le point de vue du *narrateur* (qui peut ne pas être spécifié, sa «figure» se confondant alors avec celle de l'écrivain), soit le récit adopte le point de vue du *personnage*. Quand le récit adopte le point de vue du personnage sans lui céder directement la parole (c'est-à-dire sans recourir à des discours directs ou des dialogues), sa subjectivité s'exprime à travers un filtrage des informations qui décrivent ses *pensées* (réflexions, jugements), ses *émotions* ou ses *perceptions* (vue, ouïe,

toucher, odorat, goût).

Point de vue représenté (quantité de l'information narrative)

Point de vue interne : le récit s'ancre dans la subjectivité d'un personnage ;

Point de vue externe : le récit n'est pas ancré dans une subjectivité (récit objectif) ou renvoie à la perspective d'un narrateur (subjectivité narrative).

Parmi les indices les plus clairs qui permettent de déterminer les passages dans lesquels le récit est ancré dans la subjectivité d'un ou de plusieurs personnages, on mentionnera le *discours indirect libre*: le caractère expressif d'un énoncé peut occasionnellement être rattaché au ressenti du personnage, et non à la subjectivité du narrateur, le contexte nous permettant le plus souvent de trancher entre les deux. On peut aussi s'intéresser à l'arrière-plan du récit, c'est-à-dire aux énoncés à l'imparfait exprimant les *pensées*, les *sentiments* ou les *perceptions* d'un ou de plusieurs personnages. Dans ce passage tiré d'*Un cœur simple*, le récit s'ancre dans le point de vue de deux femmes menacées par un taureau:

Mais quand l'herbage suivant fut traversé, un beuglement formidable s'éleva. C'était un taureau, que cachait le brouillard. Il avança vers les deux femmes. Mme Aubain allait courir. – «Non ! non ! moins vite ! » Elles pressaient le pas cependant, et entendaient par derrière un souffle sonore qui se rapprochait. Ses sabots, comme des marteaux, battaient l'herbe de la prairie ; voilà qu'il galopait maintenant ! (Flaubert 1877 : 55)

Dans ce passage, nous voyons que la création d'un effet de *point de vue interne* passe notamment par un verbe de perception («*entendaient par derrière*») et par l'énoncé «*voilà qu'il galopait maintenant !*» qui exprime l'effroi qui saisit Mme Aubain et sa servante lorsqu'elles entendent les sabots du taureau battre la prairie et qu'elles en déduisent un changement d'allure chez leur poursuivant. Les termes «*par derrière*» et «*se rapprochait*» sont par ailleurs des indications spatiales qui sont associées à un point de référence interne à la fiction, qui correspond à la situation occupée par les deux personnages féminins²³.

On peut aussi noter que le changement d'allure du taureau s'appuie sur les sens de l'ouïe et du toucher (si l'on inclut les vibrations du sol) et non sur le sens de la vue.. Pour les personnages qui s'enfuient par une nuit de brouillard, et qui font par conséquent dos à leur adversaire, il s'agit en effet des seuls canaux disponibles pour saisir l'augmentation de la menace. Ici, la perspective subjective renforce le sentiment d'immersion dans le point de vue des victimes et accentue le potentiel dramatique de la scène.

Si le *point de vue interne* est lié à l'ancrage de la représentation dans une intériorité, la *focalisation* renvoie quant à elle à la manière dont le récit oriente, restreint ou élargit le champ de connaissance auquel peuvent accéder les lecteurs, de manière à engendrer différents effets. Généralement, le récit est focalisé *sur* un ou plusieurs personnages, l'accumulation d'information conduisant à ériger un *foyer de référence* à partir duquel on pourra mesurer

notre degré de connaissance du monde. De nombreux récits jouent sur une *focalisation multiple* ou *variable*, qui permet de mettre en avant, alternativement, plusieurs personnages principaux dont on suit les destins parallèles, mais il arrive aussi qu'un personnage focal soit privilégié et devienne ainsi clairement le protagoniste du récit. On parle alors de *focalisation unique* ou *invariable*.

Une fois déterminé le ou les personnages sur le(s)quel(s) se focalise(nt) le récit, on peut observer deux *altérations du mode* dont dépendent des effets qui contribuent à la dynamique de l'intrigue. La première altération consiste en une *restriction* plus ou moins marquée et plus ou moins durable des informations que possède un personnage, ce qui induit un effet de *curiosité*. On peut mentionner quelques cas typiques de cette *focalisation restreinte* : les intentions, le rôle ou l'identité d'un personnage peuvent apparaître ambigus, ou alors un personnage élabore un plan dont l'objectif ou les modalités de réalisation ne sont pas tout de suite dévoilés. Très souvent, les personnages secondaires peuvent apparaître comme étant par défaut en régime de focalisation restreinte, comme dans les romans policiers dans lesquels le protagoniste-enquêteur peut soupçonner tous les personnages liés de près ou de loin à un crime.

La seconde altération tient, au contraire, à un *élargissement* du champ des connaissances auxquelles les lecteurs peuvent accéder, ce qui leur donne en quelque sorte un avantage sur les personnages. Ce type de *focalisation élargie* sert souvent à produire un effet de *suspense*, notamment lorsqu'une menace dont les personnages n'ont pas conscience est identifiée. On peut aussi lui rattacher différentes formes d'ironie tragique.

Focalisation

(quantité d'informations disponibles)

restreinte (-) < équivalente (=) < élargie (+)

Cette distinction entre *quantité* et *qualité* de l'information narrative permet de comprendre que la représentation du point de vue interne du requin dans la scène d'ouverture des *Dents de la mer* (Jaws, S. Spielberg, 1975) se rattache par ailleurs à un régime de focalisation *élargie*, dont découle directement le renforcement du suspense. Il serait en effet difficile d'affirmer que le récit est focalisé sur le requin, même si, dans certains plans, la représentation audio-visuelle est ancrée dans son point de vue, car le public s'identifie plus volontiers à des agents humains. Par ailleurs, au niveau du montage, les différents plans qui précèdent cette image subjective sont focalisés sur la future victime, l'adoption éphémère du point de vue du requin visant surtout à transmettre au public une information que la jeune femme ignore. Une victime potentielle inconsciente d'un danger imminent, qui est identifié par le public à travers la représentation du point de vue interne de l'agresseur : nous sommes face à un stéréotype du *thriller*, qui illustre la manière dont les jeux sur le point de vue et sur la focalisation constituent des ingrédients incontournables de la mise en intrigue.

La construction textuelle d'un point de vue interne est généralement un phénomène local, de nombreux récits jouant sur une variation fréquente des perspectives narratives. Il existe cependant des récits qui ont l'air d'être intégralement racontés du point de vue d'un personnage central, mais sans que ce dernier ne soit véritablement érigé en narrateur, puisque

les événements sont racontés à la troisième personne. Ces récits sont parfois décrits comme reposant sur un «flux de conscience» (*stream of consciousness*) à l'instar de *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf, de *La Métamorphose* de Franz Kafka ou de *La Modification* de Michel Butor. Dans ce cas, on parlera de récit intérieur ou de style expressionniste.

4. Pour une narratologie au service des études littéraires

Au terme de cette discussion, j'aimerais insister une fois de plus sur l'importance de sortir d'une représentation figée de la narratologie, qui n'est pas un simple paradigme qui appartiendrait à l'histoire des idées, mais une discipline de recherche en constante évolution et traversée de débats contradictoires. Si, dans une perspective narratologique, l'attention est davantage portée sur les structures textuelles qui conditionnent l'expérience esthétique que sur la manière plus ou moins personnelle dont celle-ci se concrétise, cette approche n'en est pas moins essentielle dans l'élargissement des horizons du sujet lecteur. Il s'agit en effet de saisir, à partir de l'étude de cas singuliers, des phénomènes transversaux à toutes les formes narratives, dont Barthes affirmait la «variété prodigieuse» des genres et des substances, «comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits»(1966 : 1). En ce sens, elle est l'une des meilleures ressources pour construire chez les apprenant·e·s des ponts entre le commentaire des textes littéraires en classe et le développement de compétences susceptibles d'être réactualisées dans de nombreux contextes extra-scolaires.

Il me paraît utile de rappeler que l'époque durant laquelle les approches théoriques dominaient les études littéraires a coïncidé avec une période qu'Antoine Compagnon décrit comme un âge d'or : «l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante» (2001 : 9). La raison de ce succès tient au fait que les approches théoriques permettent de rendre compte de fonctionnements narratifs ou fictionnels qui ont une portée débordant l'étude de la littérature, cette dernière ne constituant qu'un point de départ. C'est d'ailleurs la raison qui a amené Todorov à inventer le terme «narratologie», pour éviter de confondre cette approche avec la seule théorie littéraire:

La narration est un phénomène que l'on rencontre non seulement en littérature mais aussi dans d'autres domaines qui pour l'instant relèvent, chacun, d'une discipline différente (ainsi contes populaires, mythes, films, rêves, etc.). Notre effort ici sera d'aboutir à une théorie de la narration, telle qu'elle puisse s'appliquer à chacun de ces domaines. Plutôt que des études littéraires, cet ouvrage relève d'une science qui n'existe pas encore, disons la *narratologie*, la science du récit. (Todorov, 1969 : 10)

La théorie du récit a donc la vertu de faire des études littéraires une luxueuse rampe de lancement pour une compréhension de phénomènes très répandus et dont la pertinence ne peut échapper à personne. Nous vivons aujourd'hui dans une société saturée de récits, dont les usages ne se limitent pas au simple plaisir esthétique ou au divertissement des masses, mais incluent aussi des visées idéologiques, politiques ou commerciales (Salmon 2007), voire des usages plus spécifiques dans les champs de l'éducation, de la médecine ou du droit. Pour faire

face aux défis posés par ce qu'Yves Citton (2010) appelle une «mythocratie», le rôle joué par les études littéraires apparaît évident. Il s'agit de construire chez les apprenant·e·s la capacité d'une réappropriation (à la fois productrice et critique) de l'art de (se) raconter des histoires. On ne peut dès lors que regretter le fait que la narratologie apparaisse aux yeux de certains comme une science appartenant au passé, alors que l'empire du récit n'a peut-être jamais été aussi immense et que la question de la gouvernance des mythocraties se pose avec une urgence renouvelée (Baroni 2016b).

Il demeure très difficile de savoir quelle est, concrètement, la place occupée par la théorie du récit dans l'enseignement de la littérature, que ce soit aux niveaux de l'école obligatoire ou post-obligatoire, surtout à une époque où le problème, beaucoup plus basique, des compétences rédactionnelles se pose de manière de plus en plus aiguë. Il est tout aussi difficile de savoir quelles sont les véritables difficultés que rencontrent les enseignant·e·s et les apprenant·e·s lorsqu'il s'agit de mobiliser telle ou telle notion pour commenter telle ou telle œuvre, et quelles solutions ont été développées, au sein même des pratiques des enseignant·e·s, pour tenter d'y remédier. Seule une étude de terrain pourrait répondre à ces questions, ce qui permettrait de sélectionner et d'affiner les concepts mis au service de l'enseignement, voire d'en élaborer de nouveaux. En attendant qu'une telle étude puisse voir le jour, l'analyse des ouvrages de synthèse et des manuels scolaires s'avère une piste praticable pour tenter de lever des difficultés conceptuelles identifiées depuis de nombreuses années, sans que cela n'ait débouché sur une véritable remise en question des définitions standardisées.

J'ai essayé de montrer dans cet article la nécessité de faire avancer la théorie du récit de manière à ce que cette dernière soit en mesure d'offrir des ressources utiles pour l'enseignement. Le chantier est énorme et j'aurais pu orienter l'analyse sur bien d'autres notions²⁴, mais le choix de traiter la focalisation, le point de vue et l'intrigue a été motivé par le caractère incontournable de ces paramètres du récit, et par le désir de mettre en évidence leurs liens profonds, alors que les approches antérieures ont eu généralement tendance à les traiter de manière complètement séparée. Nous avons vu qu'au prix d'une mise à jour relativement simple de leur définition, ces notions étaient susceptibles de gagner en clarté et en pouvoir heuristique, tout en rendant plus claire leur interconnexion profonde, leur valeur esthétique et leurs manifestations concrètes dans la littérature aussi bien que dans d'autres médias.

La définition rhétorique de l'intrigue apparaît notamment en mesure d'attirer l'attention sur des phénomènes qui éclairent non seulement la façon dont les récits se structurent, mais également la façon dont ils intéressent leur public en les tenant en haleine jusqu'à un éventuel dénouement²⁵. L'étude de la progression dans le récit, couplée à une discussion sur les incertitudes et les virtualités de l'histoire à un point donné de son développement, permet ainsi d'entamer une réflexion sur le plaisir esthétique engendré par la fiction, ainsi que sur sa valeur éthique²⁶. Cette réflexion peut aussi être associée à des dispositifs médiatiques tels que le *cliffhanger* ou les *arcs narratifs* des formes sérielles qui dominent notre horizon culturel, ce qui permet de renforcer le développement de ce que l'on appelle aujourd'hui une «littératie médiatique multimodale» (Lebrun, Lacelle & Boutin 2012). Enfin, l'intrigue renvoyant à

l'organisation du discours narratif, elle repose de manière fondamentale sur la gestion de l'information narrative et elle est donc directement liée aux questions de focalisation et de point de vue. La perspective rhétorique permet ainsi une approche intégrée de différents phénomènes évidemment solidaires, mais autrefois mal articulés par des approches trop parcellaires.

Par ailleurs, étant donné que tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance de la construction narrative de la « posture immersive » du lecteur (Schaeffer 1999 : 244), la confusion longuement entretenue entre *focalisation* et *point de vue* doit absolument être évitée, d'autant plus que des outils efficaces permettant de décrire l'un et l'autre phénomènes existent depuis longtemps. Les étudiant·e·s en cinéma n'ont généralement aucun mal à distinguer les trois régimes de focalisation des phénomènes d'ancrage du point de vue audiovisuel dans la subjectivité d'un personnage, ainsi que les y invite, depuis une trentaine d'années, l'ouvrage de synthèse le plus largement cité dans le domaine francophone (Gaudreault & Jost 2017, première édition en 1990). Il n'y a aucune raison de penser que ces phénomènes soient beaucoup plus complexes dans les fictions littéraires, même si ces dernières recourent à d'autres vecteurs d'immersion et mettent en avant d'autres paramètres de la subjectivité²⁷.

Grâce à la redéfinition que j'ai proposée, on constate qu'il est possible d'exploiter une approche comparée des médias, que Jost appelle de ses vœux depuis une quarantaine d'années (1989 ; 2017), tout en tenant compte de la spécificité des moyens par lesquels les phénomènes narratifs s'incarnent dans la matérialité de leur support, que ce dernier soit verbal, graphique, scénique ou audio-visuel. Sur ce point, j'aimerais insister sur le fait que le travail d'analyse littéraire devrait toujours déboucher sur une prise de conscience de la manière spécifiquement verbale par laquelle les phénomènes narratifs se concrétisent, ce qui est aussi une façon de mieux saisir la complexité du paysage médiatique dans lequel nous vivons.

Bibliographie

- Abbott, H. Porter (2007), « Story, Plot, and Narration », in Herman, David (éd.), *The Cambridge Companion to Narrative*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 39-51.
- Adam, Jean-Michel (1997), *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- Adam, Jean-Michel (1996 [1984]), *Le Récit*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 3e édition.
- Adam, Jean-Michel, Gilles Lugin & Françoise Revaz (1998), « Pour en finir avec le couple Récit / Discours », *Pratiques*, n° 100, p. 81-98.
- Adam, Jean-Michel & Françoise Revaz (1996), *L'Analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo ».
- Bal, Mieke (1977), *Narratologie. Essais sur la signification narrative dans quatre romans modernes*, Paris, Klincksieck.
- Baroni, Raphaël (2018), « Dynamique de l'intrigue, improvisation et segmentation : nouvelles

perspectives pour l'enseignement de la littérature » *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, n° 1. URL : <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/619/2018-1-baroni.pdf> (<http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/619/2018-1-baroni.pdf>)

Baroni, Raphaël (2017a), *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.

Baroni, Raphaël (2017b), « Pour une narratologie transmédiée », *Poétique*, n° 182, p. 155-175.

Baroni, Raphaël (2016a), « Dramatized Analepsis and Fadings in Verbal Narratives », *Narrative*, n° 24 (3), p. 311-329.

Baroni, Raphaël (2016b), « L'empire de la narratologie contemporaine, ses défis et ses faiblesses », *Questions de communication*, n° 30, p. 219-239.

Baroni, Raphaël (2009), *L'Œuvre du temps*, Paris, Seuil.

Baroni, Raphaël (2007), *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil.

Barthes, Roland (1970), *S/Z*, Paris, Seuil.

Barthes Roland (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, n° 8, p. 1-27.

Bemporad, Chiara (2014), « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *Études de Lettres*, n° 295, p. 65-83.

Benveniste, Émile (1966), « Les relations de temps dans le verbe français », in *Problèmes de linguistique générale I*, (dir.), Paris, Gallimard, p. 237-250.

Bronckart, Jean-Paul (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne & Paris, Delachaux & Niestlé.

Bronckart, Jean-Paul (1985), *Le Fonctionnement des discours*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.

Brooks, Peter (1992), *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, Cambridge & London, Harvard University Press.

Chalonge, Florence de (2003), « Poétique et phénoménologie : le point de vue et la perception », *Littérature*, n° 132, p. 71-84.

Citton, Yves (2010), *Mythocratie. Storytelling et imaginaire de gauche*, Paris, Éditions Amsterdam.

Compagnon, Antoine (2001), *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil.

Crane, R. S. (1952), « The Concept of Plot and the Plot of Tom Jones », in *Critics and Criticism: Ancient and Modern*, Chicago, University of Chicago Press, p. 62-93.

Daunay, Bertrand (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le*

Français aujourd'hui, n° 157 p. 43-51.

Daunay, Bertrand (2002), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincenne.

Daunay Bertrand (1999), « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, p. 29-59.

Daunay, Bertrand & Jean-Louis Dufays (2016), « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, C. Ronveaux (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p. 211-232.

David, Jérôme (2012), « Le premier degré de la littérature », *LHT*, n° 9. Consulté le 26 novembre 2014. URL : <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=304> (<http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=304>)

David, Jérôme, Mathias Ecoeur & Anne-Frédérique Schläpfer (dir.) (2017), «Justifier l'enseignement de la littérature», *Transpositio n°1*. Consulté le 15 janvier 2019. URL : <http://www.transpositio.org/categories/view/n-1-justifier-l-enseignement-de-la-litterature> (<http://www.transpositio.org/categories/view/n-1-justifier-l-enseignement-de-la-litterature>)

Duchan, Judith F., Gail A. Bruder & Lynn E. Hewitt (1995), *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Dufays, Jean-Louis (2017), « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », *Tréma*, n° 45. Consulté le 17 janvier 2019. URL : <http://trema.revues.org/3486> (<http://trema.revues.org/3486>)

Eco, Umberto (1979), *L'Œuvre ouverte*, Paris, Seuil.

Escola, Marc (dir.) (2012), *Théorie des textes possibles*, Amsterdam & New York, Rodopi.

Flaubert, Gustave (1999), *Trois Contes*, Paris, coll. « Le Livre de Poche ».

Fludernik, Monika (1996), *Towards a "Natural" Narratology*, London, Routledge.

Gabathuler, Chloé (2016), *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement des textes littéraires*, Rennes, PUR.

Gaudreault, André & Jost, François (2017 [1990]), *Le Récit cinématographique, Films et séries télévisées*, Armand Colin Cinéma, Paris, Armand Colin, 3e édition.

Genette, Gérard (2007 [1972 et 1983]), *Discours du récit*, Paris, Seuil.

Jost, François (2017), « À quelles conditions est-il possible de faire une narratologie comparée? », *Questions de communication*, n° 31 p. 265-278.

Jost, François (2016), « Repenser le futur avec les séries. Essai de narratologie comparée », *Télévision*, n° 7, p. 13-29.

Jost, François (1989 [1987]), *L'Œil-caméra. Entre film et roman*, Lyon, PUL.

Jouve, Vincent (2001), *Poétique des valeurs*, Paris, PUF.

Korthals Altes, Liesbeth (1999), « Le tournant éthique dans la théorie littéraire : impasse ou ouverture ? », *Études littéraires*, n° 31 (3), p. 39-56.

Kukkonen, Karin (2014a), « Bayesian Narrative: Probability, Plot and the Shape of the Fictional World », *Anglia*, n°132 (4), p. 720-739.

Kukkonen, Karin (2014b), « Plot », in *Handbook of Narratology*, P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, W. Schmid (dir.), Berlin & New York, Walter de Gruyter, p. 706-719.

Larivaille, Paul (1974), « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n° 19 p. 368-388.

Laugier, Sandra (2006), *Ethique, littérature, vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lavocat, Françoise (2016), *Fait et fiction. Pour une frontière*, Paris, Seuil.

Lebrun, Monique, Nathalie Lacelle & Jean-François Boutin (dir.) (2012), *La Littératie médiatique multimodale*, Québec, Presses Universitaires du Québec.

Legallois, Dominique & Céline Poudat (2008), « Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des Internauts », *Semen*, n° 26, en ligne, consulté le 2 avril 2019. URL : <https://journals.openedition.org/semen/8444> (<https://journals.openedition.org/semen/8444>)

Niederhoff, Burkhard (2011), « Focalization », *The Living Handbook of Narratology*. Consulté le 15 janvier 2018. URL : <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/focalization> (<http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/focalization>)

Patron, Sylvie (2018), *Introduction à la narratologie postclassique. Les nouvelles directions de la recherche sur le récit*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Patron, Sylvie (2009), *Le Narrateur*, Paris, Armand Colin.

Pedot, Richard (2008), « Intriguer au-delà de l'intrigue », *Tropismes*, n° 15 p. 23-48.

Phelan, James (1989), *Reading People, Reading Plots: Character, Progression, and the Interpretation of Narrative*, Chicago, University of Chicago Press.

Philippe, Gilles (1997), *Le Roman. Des théories aux analyses*, Paris, Seuil, coll. « Memo ».

Pouillon, Jean (1946), *Temps et roman*, Paris, Gallimard.

Propp, Vladimir (1970), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

Rabatel, Alain (2014), « Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme », *Études de linguistique appliquée*, n°173, p. 27-45.

Rabatel, Alain (2009), *Homo Narrans*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2 vol.

Rabatel, Alain (2000), « Un, deux, trois points de vue ? Pour une approche unifiante des points de vue narratif et discursif », *La Lecture littéraire*, p.195-254.

Rabatel, Alain (1998), *La Construction textuelle du point de vue*, Lausanne & Paris, Delachaux & Niestlé.

- Rabatel, Alain (1997), « L'introuvable focalisation externe. De la subordination de la vision externe au point de vue du personnage ou au point de vue du narrateur », *Littérature*, n° 107 p. 88-113.
- Ramuz, Charles-Ferdinand (2013), *Romans*, Genève, Slatkine, tome 9.
- Reuter, Yves (2016 [1997]), *L'Analyse du récit*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 3e édition.
- Reuter, Yves (2000), « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21 p. 7-22.
- Revaz, Françoise (1997), *Les Textes d'action*, Metz, Klincksieck.
- Revaz, Françoise (2009), *Introduction à la narratologie. Action et narration*, Bruxelles, De Boeck & Duculot.
- Rimmon-Kenan, Shlomith (2002 [1983]), *Narrative Fiction*, Londres & New York, Routledge.
- Ronveaux, Christophe, Bernard Schneuwly & GRAFELitt (2019), « Discipliner par la littérature », in *Approches didactiques de la littérature*, N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (dir.), Namur, PUN, p. 139-156.
- Rouxel, Annie & Gérard Langlade (dir.) (2004), *Le Sujet lecteur. Lectures subjectives et enseignement de la littérature*, Rennes, P.U.R.
- Salmon, Christian (2007), *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte.
- Schaeffer, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil.
- Stanzel, Franz-K. (1981), « Teller-Characters and Reflector-Characters in Narrative Theory », *Poetics Today*, n° 2 (2), p. 5-15.
- Sternberg, Meir (1992), « Telling in time (II) : Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, n° 13 (3), p. 463-541.
- Todorov, Tzvetan (2007), *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- Todorov, Tzvetan (1969), *Grammaire du Décaméron*, The Hague, Paris, Mouton.
- Todorov, Tzvetan (1966), « Les catégories du récit littéraire », *Communication*, n° 8, p. 125-151.
- Villeneuve, Johanne (2004), *Le Sens de l'intrigue, ou la narrativité, le jeu et l'invention du diable*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- Weinrich, Harald (1973), *Le Temps*, Paris, Seuil.
-

1. Dans le plan d'étude romand, les instructions pour le 2e cycle mentionnent, entre autres, les objectifs suivants: «Rétablissement de la chronologie des événements d'une histoire», «Établissement de liens entre les différentes parties du texte, de l'histoire, des chapitres», «Établissement de liens entre les différentes actions», «Repérage des manipulations du lecteur par l'auteur», «Identification des différents points de vue des personnages du texte», etc. (https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_25/ (https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_25/)).

2. En troisième cycle, l'étayage argumentatif des jugements apparaît central: «utilise un ou plusieurs critères pour élaborer ou justifier son appréciation personnelle d'une œuvre», «utilise plusieurs critères pour élaborer et défendre une interprétation personnelle d'une œuvre littéraire» (https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_35/ (https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_35/)).

3. Ce problème concerne autant les enseignements des cycles 2 et 3, où se forme l'essentiel du bagage théorique des futurs formateurs, que les enseignements pédagogiques (HEP/UFM), où il s'agit de réfléchir à la transmission de ce savoir.

4. Sur le caractère problématique de cette terminologie et de cette opposition, voir (Adam, Lugin & Revaz 1998) et (Baroni 2017a : 117-137).

5. Ainsi que l'a montré Bertrand Daunay (2002), la croyance que les outils acquis dans le cadre scolaire constituent la seule manière de construire un recul critique ignore le fait que tout discours sur la littérature, même la simple paraphrase, constitue déjà une mise à distance de l'objet dont on parle.

6. Dans une optique bourdieusienne, la même logique, qui consiste à acquérir un sociolecte critique produisant une différenciation sociale, peut aussi nourrir la motivation des apprenant·e·s soucieux/ses d'accumuler un capital symbolique.

7. Pour le volet éthique, en français, on peut lire entre autres Korthlas Altes (1999), Jouve (2001) et Laugier (2006).

8. Voir à ce sujet le dossier «Justifier l'enseignement de la littérature» publié dans la revue Transpositio (2017).

9. Voir par exemple le plan d'études romand, qui place comme objectif principal des 1er et 2e cycles l'appréciation de la lecture d'ouvrages littéraires.

10. Voir « L1 25 – Conduire et apprécier la lecture d’ouvrages littéraires » du plan d’études romand, en ligne, consulté le 1er avril 2019, URL : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_25/ (https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_25/)
11. Sur le danger de manipulation lié aux usages politiques ou commerciaux du «storytelling», voir Salmon (2007).
12. Pour un aperçu plus complet de ce problème de polysémie, je renvoie également à la notice «plot» du *Handbook of Narratology* (Kukkonen 2014b).
13. Dans *Les Rouages de l'intrigue*, je compare ce mécanisme à la conversion de l'énergie potentielle du texte en l'énergie cinétique de la lecture (2017a : 41).
14. Balzac recourt fréquemment à cette technique dans l'*incipit* de ses romans (Baroni 2007 : 217-224). Barthes (1970) associe ce procédé narratif au «code herméneutique».
15. Pour Reuter, ce terme renvoie en réalité au plan du monde raconté (*fabula*, *histoire* ou *diégèse*, selon les terminologies), et non à l'opposition entre monde fictionnels et mondes factuels (Lavocat 2016).
16. Sur la critique interventionniste et ses liens avec les «textes possibles», je renvoie à l'ouvrage dirigé par Marc Escola (2012), qui développe les propositions théoriques introduites, entre autres, par Pierre Bayard.
17. Sur tous ces paramètres, et sur quelques autres également, je renvoie à Baroni (2017a).
18. Sur la distinction entre analepse dramatisée et analepse non dramatisée, voir Baroni (2016a).
19. On retrouve également cette association de la triple focalisation à des «visions» dans (Adam & Revaz 1996 : 84) et (Reuter 2016 : 48).
20. Sur le rôle central de l'*expérientialité*, je renvoie à la narratologie naturelle de Monika Fludernik (1996).
21. Il faut noter ici une différence importante vis-à-vis du modèle de Genette, qui fait du récit « non focalisé » un synonyme du récit à focalisation zéro: «Nous rebaptiserons donc le premier type, celui que représente en général le récit classique, récit non-focalisé, ou à focalisation zéro, qu'elle soit *fixe*[...], *variable*[...], ou *multiple*» (2007 : 194).

22. Je pense en particulier au récit autobiographique *L'Ascension du Haut Mal* de David B.

23. Ce phénomène est décrit, dans les termes de la théorie du «déplacement déictique» (Duchan, Bruder & Hewitt 1995), comme la construction d'une «deixis seconde».

24. Pour une présentation plus exhaustive, je me permets de renvoyer à mon dernier ouvrage : *Les Rouages de l'intrigue* (2017a).

25. De manière à lever les objections qui pourraient être formulées à l'encontre des valeurs esthétiques liées à cette définition rhétorique de l'intrigue, je rappelle que l'analyse de la tension narrative ne concerne pas seulement les genres dits «populaires». J'ai montré ailleurs que cette dynamique pouvait être mise en évidence non seulement dans le canon littéraire antérieur au XXe siècle ou dans la paralittérature, mais également dans les œuvres de Borges, Ramuz, Gracq, Butor ou Robbe-Grillet (voir Baroni 2007 : 141-151 ; 212-224 ; 317-398 ; Baroni 2009 : 95-146 ; Baroni 2017a : 141-180).

26. Sur l'importance de ces valeurs dans l'enseignement de la littérature et dans la lecture littéraire, voir et Bemporad (2014), Gabathuler (2016) et Ronveaux, Schneuwly & GRAFELitt (2019).

27. Je rappelle que François Jost (1989) proposait de transférer les concepts d'ocularisation et d'auricularisation pour l'analyse littéraire. Il me semble néanmoins risqué de restreindre l'analyse de la construction textuelle du point de vue aux seuls paramètres audio-visuels, raison pour laquelle, dans le cas de l'analyse littéraire, je renvoie plutôt aux outils linguistiques développés par Alain Rabatel (1998 ; 2009).

Pour citer l'article

Raphaël Baroni, "Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat", *Transpositio*, n°2 *La circulation des savoirs: entre recherches et pratiques enseignantes*, 2020

<http://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat> (<http://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat>)