

L'analyse du personnage dans sa dimension culturelle et anthropologique

Dans l'article « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou » (2009), Catherine Tauveron souligne le problème actuel de la marginalisation du cadre fictionnel dans l'enseignement de l'écriture créative en classe de français. La cause vient du fait que l'école privilégie une étude de la poétique du récit centrée sur « la formalité rhétorique du discours au détriment de sa force référentielle. »¹⁶³ La négligence de la force référentielle dans des programmes d'enseignement du français se voit dans la préoccupation disproportionnée de l'étude des actions narratives par rapport à celle de l'articulation du système des personnages avec le monde référentiel. Cet enseignement inéquilibré, selon Catherine Tauveron, empêche les élèves de développer une réflexion sur « l'effet de fiction » qui s'engendre en fonction des facteurs narratifs et détermine l'acceptation ou le rejet du monde représenté chez les lecteurs.

Il est évident que l'écriture de la fiction implique la construction d'un univers particulier dans lequel se déroulent des « faits n'ayant pas ou pas tous eu lieu dans ce que l'on nomme communément la réalité, des univers que peuplent des objets et des êtres singuliers n'ayant pas ou pas tous existé. »¹⁶⁴ En ce sens, des savoirs relatifs à la fictionnalité auraient pu faire partie des compétences scripturales à acquérir chez les élèves pour développer une capacité à « repérer et laisser des indices de fictionnalité dans les domaines de l'invention, de la narration et de la textualisation. »¹⁶⁵ Mais en réalité dans la pratique de l'enseignement, ces savoirs sont représentés comme des critères de distinction entre le « vrai » le « faux » (Dumortier et Van Beveren 2009 : 53), l'usage commun basé sur le *Dictionnaire culturel en langue française* renvoie la fictionnalité au « virtuel » avec une « connotation péjorative », comme le « virtuel » est

¹⁶³ Thomas Pavel, *L'Univers de la fiction*, cité par Catherine Tauveron dans « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou », 2009, p. 134.

¹⁶⁴ Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren, « L'écriture de fiction dans les instructions officielles de la Communauté française de Belgique », dans *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses Universitaires de Namur, Namur (Belgique), 2009, p. 47

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 51.

poussé « dans l'aire de l'artificiel, du faux, voire du faux illusoire, trompeur donc dangereux », alors que le *réel* est entendu au sens de « vrai, authentique, naturel »¹⁶⁶.

En tenant compte de ce fait, la manière d'envisager la question de fictionnalité dans une autre optique devient le centre d'intérêt de ce présent chapitre. Nous allons ainsi nous préoccuper des questions centrées sur le rapport entre le « fictionnel » et le « factuel », telles que la façon dont les facteurs fictifs nous font croire qu'ils existent bel et bien dans le monde référentiel. Comment le système des personnages se noue-il avec ces facteurs factuels dans le but de produire l'effet de fiction et de séduire le lecteur ?

3.1 L'acte de référence au processus de déchiffrement du personnage

3.1.1 L'acte de référence dans l'analyse sémiologique du personnage

Bien que le personnage soit représenté par les structuralistes et les formalistes comme un signe textuel, son déchiffrement se fait-il uniquement en référence à des éléments internes du texte ? Au sujet du rapport du personnage avec l'extériorité, Umberto Eco s'exprime :

Un personnage de fiction est certainement un objet sémiotique. Je définis ainsi chaque jeu de propriétés enregistrées par l'encyclopédie d'une culture, transmises par une expression donnée (un mot, une image ou tout autre dispositif.) Un tel groupe de propriétés est ce que nous sommes habitués à appeler la signification ou le signifié de l'expression. (...) Ces propriétés peuvent à leur tour être interprétées par d'autres expressions, et la série de ces interprétations interconnectées constitue la totalité des notions socialement, et collectivement accréditées, partagées par une communauté¹⁶⁷.

L'interprétation du personnage recourt ainsi à des notions conventionnelles partagées par une communauté, en d'autres termes aux *propriétés diagnostiques* du personnage, déterminées par l'encyclopédie d'une culture en dehors du texte. Ce

¹⁶⁶ Alain Rey 2005, cité par Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren dans *L'écriture de fiction en classe de français*, op. cit, 2009, p. 47

¹⁶⁷ Umberto Eco, « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », *SociologieS*, Dossiers, Émotions et sentiments, réalité et fiction, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 26 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3141>

concept semble rapproché à la notion des *traits distinctifs* proposée par Philippe Hamon. Pourtant, les *traits distinctifs* sont inférés de la comparaison des différents personnages du même système à l'intérieur du texte, tandis que les *propriétés diagnostiques* renvoient aux données extratextuelles, faisant partie du bagage de connaissances du lecteur. L'intertextualité que soulève la notion des *propriétés diagnostiques* trouve également écho dans les propos de Vincent Jouve : « la figure romanesque est rarement perçue comme une création originelle, mais rappelle souvent, de manière plus ou moins implicite, d'autres figures issues d'autres textes. Le personnage ne se réduit pas à ce que le roman nous dit de lui : c'est en interférant avec d'autres figures qu'il acquiert un contenu représentatif. »¹⁶⁸ Le déchiffrement des personnages à l'intérieur du système se double ainsi de leur référence à l'extériorité.

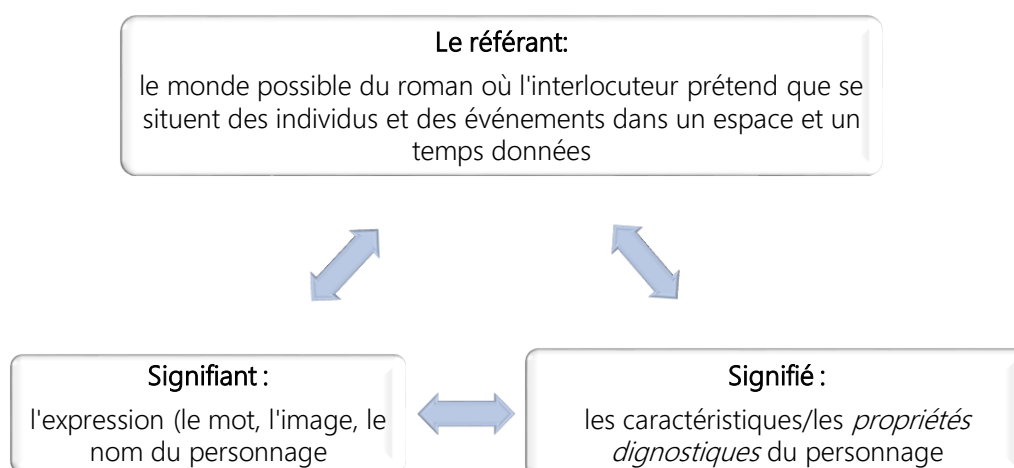
Pour se justifier, Umberto Eco explique que l'appréhension du personnage ne peut pas s'effectuer sans recourir à l'encyclopédie du lecteur. Le mécanisme de l'acte de référence se base en effet sur une identité fictive du lecteur qui voyage entre deux mondes :

Le lecteur, comme premier acte afin d'être en mesure d'appliquer l'information fournie par l'encyclopédie, assume provisoirement une identité entre le monde auquel l'énoncé fait référence et le monde de sa propre expérience tel qu'il est reflété par le dictionnaire de base.¹⁶⁹

L'acte de référence repose ainsi sur un consentement de la part du lecteur sur les données du monde référentiel, c'est la condition nécessaire pour transférer les connaissances d'un monde dans un autre. En effet, qu'il soit fictif ou « réaliste », le monde référentiel doit s'avérer cohérent et logique en vertu de l'encyclopédie enregistrée du lecteur pour que ce dernier ait envie d'y croire. Ainsi, en matière de caractérisation du personnage, l'acte de référenciation s'accomplit par le lecteur lors de la vérification de ses *propriétés diagnostiques* attestées et conformées à l'encyclopédie du lecteur au sujet de son monde référentiel. Pour mieux éclaircir l'idée d'Eco, le triangle sémantique peut s'illustrer ainsi :

¹⁶⁸ *L'effet-personnage dans le roman*, 1992, p. 48

¹⁶⁹ Umberto Eco, *Lector in fabula*, op. cit., p. 94



La différence de ce schéma par rapport à celui de l'analyse sémiologique du personnage d'Hamon (cf. § 1.2) se manifeste aussitôt par sa mise en évidence du monde référentiel à l'instar du référent dans l'appréhension du personnage, alors que Barthes ou Hamon s'intéressent davantage aux constituants (signifié et signifiant) en prenant l'unité de personnage pour le référent. Rappelons que l'intérêt des structuralistes est porté sur le fonctionnement interne du texte, d'autant plus que c'est à partir de son organisation interne que se tisse la relation complexe du personnage avec les autres signes. Or comme ils s'en sont également aperçus, bien que le travail sur la forme, le code et la structure de l'énoncé soit considérable dans l'analyse des phénomènes narratifs, l'appréhension de l'énoncé ne peut pour autant se priver de sa référenciation au monde extérieur. Notamment lorsque Hamon tente de classer des types de signes, il ne néglige pas l'existence des *personnages référentiels* qui « renvoient à une réalité du monde extérieur [...] ou à un concept [...]. Ils font tous référence à un savoir institutionnalisé ou à un objet concret appris »¹⁷⁰.

De même que Catherine Kerbrat-Orecchioni déclare : « Tout texte réfère, renvoie à un monde (préconstruit, ou construit par le texte lui-même) posé hors langage »¹⁷¹, Umberto Eco se distingue des autres sémiologues par son importance mise sur le transfert des illusions d'optique du monde réel au monde fictif (2010). Selon lui, l'acte de référence s'applique aussi bien dans la communication de la vie quotidienne que

¹⁷⁰ *Poétique du récit, op. cit.*, 1977, p. 122

¹⁷¹ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Le texte littéraire : non-référence, autoréférence, ou référence fictionnelle ?* in *Texte*, 1, Toronto, Trinity Collège, 1982, p. 28.

dans la lecture d'une fiction. À savoir, il est mis en œuvre dans les échanges verbaux lorsque l'on évoque un nom (l'expression) d'un individu. Si le nom évoqué désigne une personne historique ou un individu vivant (réel), l'interlocuteur cherchera les *propriétés diagnostiques* véhiculées par ce nom en se référant au monde où vit son détenteur. Le même processus cognitif s'effectue lors de la lecture d'un personnage fictif, sachant que la convention narrative engage le lecteur à « feindre de vivre dans le monde possible de la narration comme si c'était son monde réel » (Eco, 2010 : 86). D'ailleurs, en raison d'un besoin psychologique de sentir sa propre présence et de s'accorder le droit de vivre dans un monde fictif comme dans le réel, le lecteur accoutumé au mécanisme de la référenciation saisit le personnage en se référant à des données relevant du monde fictif, configuré par une stratégie textuelle visant à provoquer « quelque chose de semblable à une extase mystique ou à une hallucination » (2010 : 90). C'est ainsi que le lecteur oublie momentanément d'être entré dans un monde seulement *possible*.

3.1.2 L'importance du monde référentiel dans la construction du personnage en vue de l'effet de fiction

En tant que référent, le monde référentiel joue un rôle déterminant dans le déchiffrement des significations que portent les personnages et les événements du récit, ainsi que dans la formulation des hypothèses sur le devenir de l'histoire. Umberto Eco : « C'est le monde construit qui nous dit comment l'histoire doit avancer. » (1985 : 34) Catherine Tauveron estime que l'effet de fiction résulte d'une mise en scène des conséquences logiques issues de la propriété particulière du monde possible (2009 :143). En ce sens, les contraintes imposées dans le cadre narratif déterminent les structures à partir desquelles s'invente toute l'histoire, y compris la caractérisation du personnage. En cette matière, Françoise Lavocat (2004, 2005) s'exprime : « une œuvre crée son monde de référence ; certains mondes de référence préexistent à l'univers de la fiction, d'autres sont construits par lui »¹⁷². Qu'il s'agisse d'une construction du monde référée aux données empruntées du réel extérieur ou une autoréférence à partir des éléments internes du texte, les contraintes imposées devraient être respectées au long du récit dans les deux cas.

¹⁷² Cité par Catherine Tauveron dans « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou » dans *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses universitaires de Namur, 2009, p. 131.

Ce point de vue est partagé par Catherine Tauveron (2009) qui œuvre à intégrer dans le champ didactique la construction du monde référentiel dans son rapport avec l'effet de fiction produit. Il lui importe d'inciter les élèves à introduire le « factuel » lié au vécu du scripteur ou à ses connaissances apprises sur le sujet traité dans le « fictionnel » afin de « naturaliser la fiction ». Pour y parvenir, elle encourage « les élèves désireux de construire un monde "réaliste" à mobiliser toutes leurs connaissances disciplinaires, généralement non convoquées »¹⁷³. Pour illustrer son propos, elle cite Jean-Marie Schaeffer :

La stratégie de contamination la plus communément mise au service de l'effet de réel – et réalisée de manière exemplaire dans la fiction réaliste - consiste à introduire des éléments référentiels - historiques, mais aussi géographiques, temporels, etc. - dans l'univers inventé.¹⁷⁴

Le point de vue nous paraît d'autant plus intéressant que l'introduction des éléments référentiels suppose, de la part de l'élève, une assimilation des connaissances culturelles qui se tiennent à leur disposition. Yves Reuter parle d'« une mise en exercice de la fonction heuristique de l'écriture »¹⁷⁵ qui renvoie à la construction des savoirs des élèves à partir de leurs recherches individuelles, de leurs élaborations des projets d'écriture dans leurs pratiques scripturales. L'écriture les incite à assumer les rôles d'auteur, chercheur, questionneur, critique, évaluateur, si bien qu'elle favorise des modes d'appropriation de l'écriture et des savoirs, ainsi que la conscience des divers points de vue possible (2009 : 80). De ce fait, la raison du choix de tel ou tel élément référentiel ne nous semble pas se faire au hasard. Elle pourrait en fait résulter d'une considération et d'une interprétation subjective, qui constituent ainsi des indices révélateurs de l'intention du scripteur.

¹⁷³ Ibid., p. 145.

¹⁷⁴ Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?* Paris, Le Seuil, 1999, p. 149.

¹⁷⁵ Yves Reuter, « Les récits de fiction en dernière année du primaire : Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies » dans *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses universitaires de Namur, 2009, p. 80.

Du côté narratologique américain, David Herman envisage la question de « la construction du monde narratif »¹⁷⁶ dans son rapport avec la réception du récit. L'ambition de ses études consiste à compléter les travaux des structuralistes qui ont mis à l'écart le caractère transcendant du texte littéraire. Il accorde dès lors une place fondamentale à la capacité de la narration à construire un monde référentiel. Cette dimension référentielle du récit conditionne la représentation du lecteur qui, en fonction d'indices textuels, imagine aisément ou difficilement vivre dans le monde fictif (2015 :15). Une grande partie de ses recherches est ainsi consacrée à étudier divers procédés destinés à inciter la participation du lecteur considéré comme un collaborateur du romancier dans la création du monde référentiel, qu'il s'agisse d'un monde totalement imaginaire, un monde fictif mais autoréférentiel, ou un monde « réaliste » dont certains éléments peuvent être vérifiés par des témoignages véridiques.

Précisément, son approche consiste à soulever et à analyser les usages des déictiques et des *réalèmes* (anglais : *realemes*¹⁷⁷) visant à spatialiser¹⁷⁸ les temps, les lieux et les personnages. En effet, les caractérisations des personnages s'incarnent dans bien des cas par leurs interactions avec les événements du monde fictif. Sachant que leur usage a pour fonction, non seulement d'échafauder un certain type de monde prêt à être appréhendé grâce à sa correspondance avec le monde réel, mais aussi d'éviter une reconstruction du monde référentiel à zéro (Herman, 2015 : 99). En positionnant psychologiquement et idéologiquement les figures fictives dans un espace-temps donné, la spécialisation narrative permet de définir leurs comportements sociaux ainsi que leur système de valeurs.

¹⁷⁶ Dans les travaux d'Herman, trois mots similaires « worldmaking, world-modeling et world-creation » sont utilisés pour traiter de ce concept.

¹⁷⁷ Le terme désigne par exemple des toponymies, des noms d'époque, des événements historiques, etc., ceux qui existent dans le monde réel.

¹⁷⁸ La «spatialisation» du récit vise à répondre aux questions suivantes:

- L'événement raconté a été lieu, a lieu ou aura lieu dans quel endroit? Quel est son rapport avec l'endroit où se trouve la narration ? Quel est son rapport avec la condition présente du lecteur ?

- Comment délimiter l'espace de l'événement raconté, quel est son changement dans la progression de l'histoire ?

- Dans un moment donné de l'histoire, quels sont les composants narratifs (par exe les personnages) qui constituent les éléments du premier plan par rapport à ceux de l'arrière-plan?

- Dans un moment donné de l'histoire, quelle est la meilleure position pour représenter le contexte, le sujet, et l'événement du monde référentiel ? (David Herman, *Story Logic : Problems and possibilities of narrative*, 2004, pp. 263-299)

Dans notre perspective didactique du FLE, l'usage des *réalèmes* contribue autant à la création de l'effet de fiction favorisant l'investissement du lecteur qu'à l'appréhension de l'univers de la fiction. D'après Herman, le principe du déchiffrement textuel réside dans l'actualisation des hypothèses formulées au fur et à mesure de la lecture. Les éléments narratifs devraient être sans cesse réévalués par rapport à l'ensemble de leur organisation interne et à leur fonction communicative visant à l'extérieur (2004 : 37-74). Les repérages des *réalèmes* supposent en l'occurrence des compétences socioculturelles et cognitives permettant de renouveler les hypothèses. A partir de ce postulat, il est possible d'amener les élèves à s'interroger sur les finalités et les effets produits : Pourquoi l'auteur recourt-il, dans un moment donné de l'histoire, à ces référents culturels tels que des toponymes, des événements historiques, des doxa de l'époque cible, ou encore des personnalités ? Leur usage vise-t-il une fonction esthétique, structurelle, thématique ou référentielle ? La mise en avant des traits distinctifs du monde référentiel permet-elle de renouveler les représentations antérieures ? Ce sont des questions pertinentes à se poser lors de la lecture ainsi que de la programmation d'écriture.

3.2 Les points de vue romanesques et la construction du cadre spatiotemporel

3.2.1 L'étude des visions romanesques sur le monde référentiel en classe de FLE

En matière d'enseignement du FLE, Anne Godard estime que les textes littéraires contribuent, parmi d'autres formes discursives, écrites et audiovisuelles, à la formation de la capacité de déchiffrement de la culture anthropologique (2015 : 49). La littérature propose une « expression singulière », « un regard unique sur la réalité »¹⁷⁹, permettant au lecteur de confronter leur subjectivité avec celle de l'auteur. Dans le cas où les deux visions sont discordantes, la réception textuelle provoquerait une reconstruction des connaissances de la part du lecteur. Tel que Martine Abdallah-Preteuille souligne :

Le romancier est un médiateur, un initiateur qui favorise la décentration par le simple fait que son texte suggère des interrogations et des hypothèses. La distance que le texte

¹⁷⁹ Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, 2015, p 49.

littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en oblique favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde.¹⁸⁰

Quel que soit leur expression singulière visant à refléter une vision authentique sur la relation de l'individu et la société, ou comble de l'ironie, à contester un système de normes particulier, ce « filtre sur la réalité »¹⁸¹ mérite d'être souligné en classe au moyen de l'étude de mises en texte et intentions artistiques. L'altérité se prête à une « lecture interprétative qui tient compte de la double subjectivité - celle de l'auteur et celle du lecteur- que l'on peut former une attitude d'ouverture à ce qui nous échappe ». ¹⁸² Partant des dimensions anthropologiques et culturelles, l'enseignement-apprentissage de la littérature développe la faculté de décentrement des élèves qui, durant l'exploration des stratégies d'écriture, s'entraînent à se doter d'une attitude plus ouverte en adoptant le point de vue de l'auteur.

Ainsi, la perception singulière du romancier sur le temps et l'espace constitue l'art du roman dont la représentation varie chez chacun. « Tout roman exprime une conception de la personne qui dicte à l'écrivain de choisir certaines formes et confère à l'œuvre son sens le plus large et le plus profond, si cette conception se modifie, l'art du roman se transforme. »¹⁸³ A ce sujet, Philippe Hamon adopte une approche différente de celle de Zérafra mais reconnaît toutefois *l'effet de vie* comme le fruit d'« une construction, d'un effet de cohésion, d'un effet de lisibilité correspondant à la conception unitaire classique de la personne. »¹⁸⁴ Ainsi, l'analyse du personnage chez Hamon intègre « le point de vue de l'auteur sur sa création, et par ce biais, une certaine conception de la « personne » historiquement et idéologiquement datée »¹⁸⁵. Dans l'écriture romanesque, la vision de l'auteur peut être mise en scène par le biais du point de vue du narrateur et/ou du personnage. Il semble pertinent de dire que l'art du roman

¹⁸⁰ Martine Abdallah-Pretceille, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », Synergies Brésil, n° spécial 2 « Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes », GERFLINT, 2010, p. 155.

¹⁸¹ L'expression vient d'Anne Godard, 2015, p. 50.

¹⁸² Ibid., p. 52.

¹⁸³ Michel Zérafra, *Personne et personnage, le romanesque des années 1920 aux années 1950*, Paris Klincksieck, 1969, p. 9

¹⁸⁴ *Le personnel du roman*, op, cit, 1998, p. 14

¹⁸⁵ Idem.

renvoie en grande partie à une manipulation des points de vue, étant donné que ceux-ci constituent les modes incontournables d'accès à l'univers de la fiction, comme Genette œuvre à le démontrer dans ses travaux narratologiques (*Figures III* 1972 ; *Nouveau Discours du récit*, 1983).

En ce sens, la didactique de la poétique du personnage ne contournera pas la question de point de vue à laquelle se lie étroitement la construction du récit. Des questions rédactionnelles peuvent ainsi se poser : de quels points de vue est narrée la situation narrative ? Des points de vue à tour de rôle, ou d'une perspective dominante et centralisatrice ? Quelles images sont perçues par le lecteur, et quel serait le but de ce choix technique : fonction informationnelle, artistique ou thématique ?

3.2.2. Le choix du point de vue et sa finalité narrative dans la construction du monde référentiel

Dans les années 1930, Sartre a envisagé la question du point de vue dans son rapport avec l'art du roman, particulièrement pour ce qui concerne la création du personnage. Il défendait la « liberté des personnages » en estimant que l'auteur devait s'abstenir de sa présence de la conscience durant la narration pour ne pas porter de jugement absolu sur sa créature. L'absolu entraîne, d'après lui, une immobilité, un état statique à l'instar du destin déterminé dès le début, ce qui cause une rupture de la durée sans laquelle l'action ne pourrait se dérouler.

Un roman est une action racontée de différents points de vue. (...) chaque point de vue est donc relatif et le meilleur sera tel que le temps offre au lecteur la plus grande résistance. Les interprétations, les explications données par les acteurs seront toutes conjecturales.¹⁸⁶

Le relativisme se propose ainsi comme une technique d'écriture permettant d'intriguer le lecteur qui devrait éclairer soi-même les traits du personnage, de manière à s'engager dans la recherche de l'interprétation plausible. Le roman est dans cette

¹⁸⁶ Paul Sartre, « *M. François Mauriac et la liberté* » (1939), in *Situation I*, Paris, Gallimard, 2010, pp. 42-43

optique défini comme un genre littéraire qui n'acquiert son existence qu'à travers l'investissement du lecteur dans l'accomplissement du sens textuel. Toutes interventions explicatives du narrateur ou de l'auteur risquent de restreindre les possibilités d'interprétation du lecteur, et empêchent par conséquent son identification au personnage. Cette idée est partagée par Kundera dans *L'art du roman* : « le personnage doit avoir une totale indépendance : l'auteur et ses propres considérations doivent disparaître pour ne pas déranger le lecteur qui veut céder à l'illusion et tenir la fiction pour une réalité »¹⁸⁷. Tous deux défendent la « liberté » des personnages en vue d'une continuité de la lecture sans interruption, pourvue que des informations incomplètes sur les personnages puissent être ultérieurement éclaircies par leur confrontation avec les actions déroulées.

D'une façon plus précise, Sartre désapprouve dans l'écriture romanesque de Mauriac une coexistence des points de vue du narrateur à la fois du dedans et du dehors. Lorsque Mauriac profite de *l'ambiguïté romanesque*¹⁸⁸ de la troisième personne « il » en amenant le lecteur à pénétrer dans la conscience du personnage afin de créer une complicité entre eux, il doit, d'après Sartre, s'abstenir de révéler son attitude de témoin extérieur pour ne pas juger le personnage avec une lucidité divine. « L'art vit d'apparences »¹⁸⁹, alors que le regard du Dieu omniscient perce toutes les apparences sans pouvoir faire durer la résistance du temps. A ce sujet, Tzvetan Todorov rend compte de deux registres principaux de la parole du narrateur dans *Littérature et signification: la représentation et la narration*¹⁹⁰. Le premier type d'énoncé montre un fait qui se déroule devant les yeux du lecteur à partir des propres mots des personnages. Il n'y implique pas le ton du narrateur, la construction des phrases, ni le lexique présupposé du choix du narrateur, alors que le deuxième type rapporte un fait qui ne se déroule pas devant les yeux du lecteur, et contient le choix des détails à narrer, le ton du narrateur, et la reconstruction des paroles des personnages (1967 : 83-84). En vertu

¹⁸⁷ Milan Kundera, *L'Art du roman*, Paris, Gallimard, 1986, p. 51.

¹⁸⁸ Sartre explique dans l'article « M. François Mauriac et la liberté » que l'ambiguïté de la narration à la troisième personne se montre dans sa possibilité de décrire *autrui* (un personnage) à la fois dans ses actes d'apparence « elle tremble », et dans son intimité « Elle entendait avec stupeur résonner ses propres paroles. » (1939 : 38)

¹⁸⁹ Ibid., p. 52.

¹⁹⁰ Tzvetan Todorov, *Littérature et signification*, Paris, Librairie Larousse, 1967, p. 83.

de ces critères, il paraît que Sartre a proclamé la supériorité de la *représentation* sur la *narration*, ce qui pourtant n'est pas sans influence sur des courants critiques postérieurs.

Dans les années 1960, ce penchant pour la *représentation* continue à se développer, et même à s'étendre dans le monde anglophone. Wayne C. Booth condamne, à contre-courant, les louanges des critiques sur certaines œuvres, telles que « L'auteur ne raconte pas directement, c'est le lecteur qui découvre tout par lui-même, à partir des mots, gestes, et actes des personnages »¹⁹¹. Dans son optique, le point de vue fait partie de diverses techniques que le romancier emprunte pour « agir à sa guise sur le public » et pour « découvrir son intention propre », en ce sens, l'efficacité de la technique employée ne peut être jugée que « par rapport aux notions plus générales de sens et d'effet qu'elle est destinée à servir »¹⁹².

En cette matière, Michel Zéraffa est du côté de Booth mais avec des arguments différents. Son intérêt est porté sur le rapport du choix de point de vue avec la structure sociohistorique de l'époque où apparaît l'œuvre concernée. Il lui paraît artificiel et normatif de catégoriser les romanciers non-relativistes comme ceux qui dirigent leur personnages à leur gré au moyen de l'omniscience, et les romanciers relativistes comme ceux qui respectent davantage le regard partiel et partial de leurs personnages, donc la « liberté » de ces derniers. Le relativisme stendhalien n'est pas moins absolu que l'absolutisme balzacien (1969 :35-36), sachant que « l'auteur est toujours omniscient : telle est la base de toute technique romanesque »¹⁹³. Les modèles narratifs correspondent aux structures sociales de l'époque où vivent les romanciers, de sorte qu'ils relèvent dans bien des cas d'une nécessité historique¹⁹⁴. En ce sens, le choix du

¹⁹¹ Wayne C. Booth, « Distance et points de vue », dans *Poétique du récit*, Version d'éditions du Seuil, 1977, p. 87.

¹⁹² Wayne C. Booth, « Distance et points de vue », op. cit., 1977, p. 87.

¹⁹³ R. Humphrey cité par M. Zéraffa, *Stream of Consciousness in the moderne novel*, Berkeley Los Angeles, 1955, p. 63.

¹⁹⁴ Pour illustrer ses propos, Zéraffa explique la souveraineté du narrateur chez Balzac répond à la vision du monde dans laquelle la personne est déterminée par la société, du fait que l'humain n'est que l'objet social. C'est pour cela que Balzac préoccupe moins, ou ne distingue guère le sujet créateur et l'objet créé, d'autant plus que ce dernier a tendance d'orienter l'optique du premier. D'où la coexistence des points de vue du dedans et du dehors. En revanche, le relativisme résulte d'une résistance de l'individu face à l'emprise de la société, et se rapporte à la subjectivité du personnage dans le sens où sa connexion au monde ne s'effectue que par le biais d'un point de vue restreint et fixe de l'intérieur, caractérisé par une

point de vue ne peut pas être le seul critère pour déterminer la hiérarchisation des arts du roman, au contraire, il peut se prêter à la découverte de la conception du monde de l'auteur qui le met en œuvre.

Lorsque Booth réclame que le critique n'a pas le droit d'imposer au créateur « des critères abstraits tirés d'autre ouvrage »¹⁹⁵, ses propos rejoignent ceux de François Mauriac qui estime que le travail du critique ne consiste pas à « demander au romancier d'être un autre que lui-même », mais à « chercher si l'auteur sait rester fidèle aux lois de son univers », tel qu'il n'existe pas de règle universelle permettant de condamner un écrivain.¹⁹⁶ En expulsant la stylistique de l'histoire sociale, ou de la série textuelle (le texte dans le rapport intertextuel avec d'autres), on risque d'ignorer les causes et modalités de la transformation de la littérature dans le temps. De même, la polémique de Sartre pourrait être mieux comprise en référence à l'historicité de son époque. Durant les années 30, Sartre s'intéresse vivement aux romans américains du courant de conscience qui engage un renouvellement des techniques romanesques d'avant-guerre. Croyant au sujet libéré du déterminisme de Dieu, Sartre déploie ses efforts pour se battre contre la littérature académique et traditionnelle. Suite à une réévaluation du rapport de l'individu avec la société où il vit, sa conception de l'art du roman a été orientée par l'incertitude de l'homme à l'égard du destin moral, social et historique, d'où la « liberté » des personnages qui devraient se délivrer du jugement, des appréciations définitives de son créateur.

Remarquons donc combien la conception du monde du romancier résulte de la structure sociohistorique qui détermine les procédés romanesques et les logiques du récit. Ainsi que le souligne Naïm Kattan : « Les littératures dans le monde occidental ont pu se succéder non pas comme une progression, mais comme un changement par rapport à une société qui changeait et qui cherchait dans une structure littéraire une saisie dans le réel que ces sociétés-là ne pouvaient pas posséder. La littérature constituait aussi une tentative d'interprétation de ce réel »¹⁹⁷. Le propos démontre une

« exigence d'authenticité se dressant contre le déterminisme historique. ». (Michel Zérafra, *Personne et personnage*, op. cit. p. 44.)

¹⁹⁵ W. C. Booth, « Distance et point de vue », op. cit. p. 87

¹⁹⁶ François Mauriac, *Journal*, Tome II, Paris, Grasset, 1937, p. 252

¹⁹⁷ Naïm Kattan, « Littérature et idéologie ». *Études littéraires*, 6 (3), 1973, p. 340.

corrélation entre l'univers du discours littéraire et la structure sociale qui de toute manière l'informe.

Plus récemment, la question de point de vue a été ramenée par Davide Herman sur la dimension référentielle du cadre spatiotemporel. Le choix du point de vue n'est plus analysé comme un reflet de la macro structure sociale mais comme un moyen de construction du cadre narratif qui devrait garantir une capacité référentielle favorisant l'appréhension du lecteur. L'intérêt est dans cette optique porté sur les manières dont les paramètres tels que les personnages, le temps, l'espace, s'ordonnent dans une scène donnée. L'objectif de l'étude consiste à trouver, à partir de leur spatialisation scénique, leurs relations significatives (2012 : 100-102). A savoir, le changement des points de vue de l'observateur (par exemple un protagoniste) peut déceler l'évolution de son rapport avec l'objet contemplé (un personnage secondaire, un décor, un paysage, ou l'événement¹⁹⁸ déroulé devant lui (2012 : 102). C'est à partir de la construction progressive du cadre que se concrétisent les traits du personnage central, de même que s'incarne sa conscience à travers diverses perceptions visuelles. Autrement dit, les traits et les états d'esprit des figures fictives sont illustrés à partir des points de vue mis en œuvre.

Dans une perspective didactique, l'analyse du rapport entre l'observateur, l'objet et la scène paraît avantageuse pour l'aspect pratique de l'écriture en classe du FLE. Il permet aux élèves de soigner la scène décrite en soulignant des rapports interpersonnels et/ou la relation de l'homme avec la nature (le décor) dans le sens où l'état intérieur d'un personnage peut se faire sentir à partir de sa perception du monde. Ainsi, quelques questions sont à poser pour guider des élèves dans leur programmation de l'écriture : à partir de quel point de vue la scène est-elle narrée ? Quel est le rapport entre l'objet vu et le personnage central ? La description du cadre a-t-elle mis en relief l'état d'esprit du personnage ? Y-a-t-il un changement spatial des vues, devenues de plus en plus larges ou rétrécies ? Ce changement de vues implique-t-il l'évolution de la perception de l'observateur ?

¹⁹⁸ Le degré de l'authenticité de l'événement pourrait varier selon qu'il est narré du point de vue du personnage ou celui du narrateur omniscient.

Ce sont effectivement les questions concernant la spatialisation des éléments scéniques que nous jugeons essentielles de considérer. Elles servent à guider l'élève scripteur dans l'élaboration de la scène où les états d'esprit et/ou les rapports interpersonnels des personnages peuvent s'établir sans nécessairement passer par voie verbale. Le « Dire » n'est pas le seul composant de l'unité du personnage, et dans bien des cas, les gestes, les visions, les touchers dévoilent davantage la vérité du personnage que les paroles, d'autant plus que leur emploi accorde à la représentation une poéticité qui fait appel au travail interprétatif du lecteur vis-à-vis des informations fournies.

3.3 Le rapport du personnage avec le monde référentiel et les tensions narratives

3.3.1 La relation conflictuelle du personnage avec le monde référentiel en vue d'une dynamique de l'intrigue

Si la caractérisation de la « personne » peut être renforcée par les points de vue mis en scène pour illustrer non seulement l'historicité du cadre spatio-temporel mais aussi le rapport entre les éléments scéniques, nous pouvons par ailleurs envisager leur interaction dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire, étudier les effets produits, qu'ils résultent d'une relation harmonieuse ou conflictuelle, sur le lecteur.

Rappelons qu'après la Grande Guerre se développe un courant littéraire dont la particularité réside dans une narration chronologiquement perturbée, étant donné la subjectivité incompatible du personnage avec le temps du Dehors. James Joyce considère le roman comme une expression concrète du « conflit de la vie subjective et des contraintes externes, puisqu'au XXe siècle la réalité de toute existence est faite de ce conflit. »¹⁹⁹ Le rapport inconciliable de « l'esprit humain » et les « formes du monde moderne », en d'autres termes la « contradiction du Sujet et de l'Objet »²⁰⁰, a été beaucoup analysé par Zérafra dans son ouvrage *Personne et personnage : le romanesque des années 1920 aux années 1950* (1969). L'art du roman chez Joyce consiste, d'après Zérafra, à dépeindre le « théâtre d'un combat entre conscience et

¹⁹⁹ Joyce cité par Michel Zérafra dans *Personne et personnage*, op, cit. 1969, p. 21.

²⁰⁰ Michel Zérafra dans *Personne et personnage*, op, cit, 1969, p. 21.

matière », autrement dit, une relation inconciliable entre « le sens des valeurs » et « les forces aliénantes de la civilisation industrielle »²⁰¹. L'idée fait écho aux interprétations de Lucien Goldmann sur les travaux de Georg Lukács :

Le roman étant un genre épique caractérisé (...) par la rupture insurmontable entre le héros et le monde, il y a chez Lukács une analyse de la nature des deux dégradations (celle du héros et celle du monde) qui doivent engendrer à la fois une *opposition constitutive*, fondement de cette rupture insurmontable et une *communauté suffisante* pour permettre l'existence d'une forme épique.²⁰²

Par-là, Goldmann souligne la caractéristique importante d'un certain genre romanesque²⁰³ qui consiste à retracer la recherche de l'authenticité d'un *personnage problématique* dans un monde inauthentique. En représentant la communauté dont il fait partie, sa quête de l'authenticité constitue un cheminement évolutif dans une société où se déroule un processus de dégradation des valeurs issues du temps ancien. Celui-ci renvoie, d'après Milan Kundera, à l'époque où l'Église dominait entièrement l'homme et définissait les valeurs censées être suivies mais en réalité ébranlées depuis les Temps modernes.²⁰⁴ D'où une dualité entre les valeurs recherchées du personnage et le monde dégradé de conformisme et de convention.

Une rupture s'imposant désormais entre deux univers, l'apprentissage du personnage débouche sur une conversion finale qui n'est pas « l'accès à l'authenticité, mais simplement la prise de conscience de la vanité, du caractère dégradé non seulement de la recherche antérieure, mais aussi de toute recherche possible (...) »²⁰⁵ Lukács baptise ainsi le roman comme « la forme de la maturité virile » qui consiste à « un renoncement à la recherche problématique sans que soit pour autant accepté le monde de la convention ni abandonnée l'échelle implicite des valeurs »²⁰⁶. En d'autres termes, à partir d'un rapport inconciliable du personnage avec le monde dégradé se

²⁰¹ *Idem.*

²⁰² Lucien Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, 1964, p. 24

²⁰³ Goldmann précise que « le roman » désigné ici renvoie surtout aux ouvrages importants tels que *Don Quichotte* de Cervantes, *le Rouge et le Noir* de Stendhal, *Madame Bovary* et *l'Education sentimentale* de Flaubert, en revanche il ne renvoie pas à l'œuvre de Balzac. (1964 : 23)

²⁰⁴ Milan Kundera, *L'art du roman*, Gallimard, Paris, 1986, p. 66

²⁰⁵ Lucien Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, 1964, p. 32

²⁰⁶ *Idem.*

déclenche un processus d'évolution. Sa résistance au long du parcours constitue en l'occurrence la trame principale du récit, et c'est au bout des conflits avec différentes contraintes sociales que s'achève sa maturation.

Cette approche marxiste de l'analyse structurale du roman est également adoptée dans les travaux de Tomachevski, lorsqu'il entreprend l'étude de la structure séquentielle du récit :

Le passage d'une situation à une autre, chaque situation étant caractérisée par le conflit des intérêts, par la lutte entre les personnages. Le développement dialectique de la fable est analogue au développement du processus social et historique qui présente chaque nouveau stade historique comme le résultat du conflit des classes sociales au stade précédent et en même temps comme le champ où se heurtent les intérêts des groupes sociaux constituant le régime social du moment.²⁰⁷

Dans cette approche marxiste, la narrativité basée sur les relations conflictuelles des personnages est rattachée à l'historicité de la société que représentent les luttes des classes. Par-delà l'idéologie marxiste, si nous envisageons la dynamique du conflit romanesque sur un plan pragmatique, nous pouvons apercevoir que cette propriété conflictuelle représente en effet un mécanisme efficace pour provoquer l'effet dramatique sur le lecteur qui attend la réconciliation des deux parties opposées. Le conflit apparaît dès lors comme une interaction idéale pour mettre en évidence la manière dont le *nœud*²⁰⁸ et le *dénouement* structurent l'intrigue. Dans l'optique de Tomachevski, la notion de l'*intrigue* est reliée à la *tension dramatique* pour souligner la nature polémique des actions :

Plus les conflits qui caractérisent la situation sont complexes et plus les intérêts des personnages opposés, plus la situation est tendue. La tension dramatique s'accroît au fur et à mesure que le renversement de la situation approche. Cette tension est obtenue habituellement par la préparation de ce renversement. Ainsi dans le roman d'aventure

²⁰⁷ Tomachevski (1965 : 273) cité par Baroni dans *La tension narrative*, op. cit., pp. 78-79.

²⁰⁸ Dans le vocabulaire de Tomachevski, le *nœud* désigne l'ensemble des motifs qui violent l'immobilité de la situation initiale et qui entament l'action, alors que le *dénouement* renvoie à la situation de réconciliation qui n'entraîne plus un nouveau mouvement et qui n'éveille pas l'attente du lecteur. (1965 : 273-274).

stéréotypé les adversaires qui veulent la mort du héros ont toujours le dessus. Mais à la dernière minute, quand cette mort devient imminente, le héros est soudain libéré et les machinations s'écroulent. La tension augmente grâce à cette préparation. La tension arrive à son point culminant avant le dénouement.²⁰⁹

L'intrigue constituée du *nœud* et le *dénouement* se lie ainsi à la tension dramatique créée par une suite des conflits dont l'issue est incertaine. À titre d'exemple, lorsque le *nœud*, défini comme le marquage d'une incertitude, produit un questionnement, le héros, face à la remise en cause de ses propres valeurs, part à l'aventure afin de trouver des réponses à son doute. Le décalage de la croyance de ses valeurs et les valeurs imposées par la société est en l'occurrence la cause de cette tension sous laquelle le héros se bat pour affirmer son identité et pour se donner raison contre tout ce qui lui paraît dégradé. La phase de *retard* de l'issue du combat constitue alors le corps principal du récit que Baroni baptise la phase de *péripéties*. Celle-ci se caractérise par une réticence textuelle destinée à entretenir la tension soulevée sur une certaine étendue du temps, d'où la notion de la *durée* telle qu'une propriété essentielle du roman. Il faudrait souligner que la « dialectique de l'incertitude et de l'anticipation du dénouement »²¹⁰ devrait être maniée dans une *durée* que constitue l'enchaînement des séquences conflictuelles, qu'il s'agisse des combats intérieurs ou extérieurs face au monde, pour que les résolutions de chaque conflit ou épreuve amènent à une conscience de soi, et/ou à une maturité du héros.

3.3.2 La dynamique de l'intrigue et ses effets pragmatiques : le suspense, la curiosité et la surprise

L'indétermination de l'intrigue est de même soulignée par Sartre d'après qui l'évolution du personnage et de l'histoire ne peut pas être définie une fois pour toute, en revanche, elle doit se caractériser par une progression imprévisible, comme si, à cause des légères fautes, des petites méprises des personnages pesant sur leur bonne volonté, l'orientation de l'histoire pourrait ainsi se diriger vers une nouvelle direction. La forme romanesque en mouvement permet ainsi au lecteur de garder le sentiment que

²⁰⁹ Idem, p. 274.

²¹⁰ Raphaël Baroni, *La tension narrative*, op. cit, 2007, p. 123.

« tout peut encore être autrement ; c'est qu'ils (les personnages) sont libres (...) Voilà du roman »²¹¹. Dans un état d'impatience et d'incertitude du sort du personnage, le lecteur saisi par le suspense sent la résistance du temps et s'engage dans le démêlage de l'intrigue. Le prolongement du suspense fait ainsi partie des procédés destinés à tenir en haleine le lecteur sous l'effet du procédé d'identification²¹². En cette matière, Pierre-Louis Rey souligne : « les notions d'évolution ou d'apprentissage étaient consubstantielles au genre, ou comme si l'illusion de réalité qu'il est censé engendrer ne pouvait s'accomplir qu'au prix d'une accoutumance ».²¹³ Par-là, la technique de « l'illusion de réalité » est basée sur une procuration graduelle des indices de la part du lecteur, mais aussi sur l'analogie de la linéarité de l'histoire avec celle de la vie humaine, étant donné que tous deux témoignent d'un devenir perpétuel.

En élargissant les genres romanesques concernés, Baroni estime que l'instabilité temporaire n'est pas « l'apanage exclusif des relations polémiques », et que le programme narratif peut également se résumer dans un « projet conjonctif d'un sujet en quête d'un objet ». Ce serait surtout la catégorie du *but* qui permettrait d'inscrire l'action dans une intrigue. (Greimas ; Gervais 1990 :96 ; Baroni 2007 : 80) Il nous semble que le *but* peut renvoyer aussi bien à la quête d'un objet qu'à la recherche de solution d'une énigme (par exe, avoir pour *but* de trouver un assassin). Baroni souligne : « la recherche de la solution d'une énigme participe également à la dynamique narrative par le biais de la *curiosité* »²¹⁴. Ainsi, à part des récits dont l'intrigue se base sur les relations polémiques entre l'individu et le monde, il existe une autre catégorie narrative dont l'intrigue se structure, dès l'incipit, autour d'un mystère à éclaircir. Selon Noël Carroll, bien que les récits à mystère fassent partie, avec les récits à suspense, du même genre romanesque de l'incertitude, ils sont clairement distincts :

²¹¹ Jean-Paul Sartre, « M. François Mauriac et la liberté », *Critiques littéraires*, Gallimard, 2000, p. 51.

²¹² Rappelons qu'il s'agit d'une identification résultant d'une similitude des situations informationnelles entre le personnage et le lecteur. Dans cette incertitude le lecteur attend impatiemment le moment de révélation ou d'actualisation de la situation, suite à une fusion identitaire. (cf. 2.3 §)

²¹³ Pierre-Louis Rey, « Quelques réflexions sur la représentation visuelle des personnages de romans », *Personnage et histoire littéraire*, Actes du colloque de Toulouse mai 1990, Presse universitaires du Mirail, p. 123.

²¹⁴ Raphaël Baroni, *La tension narrative*, op, cit, 2007, p. 98.

Dans les mystères qui sont associés à la forme classique de l'enquête, nous sommes incertains au sujet de ce qui est arrivé dans le passé, alors que dans les récits à suspense, nous sommes incertains au sujet de ce qui va arriver dans la future.²¹⁵

La forme classique de l'enquête se penche ainsi sur « la mise en distance » des représentations des personnages, dans le sens où les traits des personnages s'avèrent « opaques » du fait de leur caractère provisoirement lacunaire dû à une incomplétude des informations (Baroni 2007 : 257-258). Contrairement aux récits à suspense, le lecteur des récits à mystère n'est pas obligé d'être familier avec le protagoniste, ni avec les enjeux d'un conflit pour faire le diagnostic. L'effet de la *curiosité* produit par les récits à mystère ne « nécessite aucune mise en place préalable », en revanche « les premiers mots de l'incipit sont souvent, par la nature même du caractère progressif de la mise en place du cadre de l'histoire, propres à exciter la *curiosité* »²¹⁶. Ainsi, en vue de désambiguïser la situation, le lecteur acquiert des informations nécessaires au diagnostic en observant attentivement des signes configurés dans le texte.

À l'instar des récits à suspense, les récits à mystères ont également recours à une *durée* pour que le romancier puisse semer, au long de l'histoire, des indices qui dévoilent le contexte, la situation, les éléments mis en intrigue. Dans la lecture de cette sorte d'énoncé, il s'agit non seulement de la découverte du secret du personnage en vue de la résolution de l'énigme, mais aussi d'une réflexion sur le rapport des éléments présentés au thème traité du roman. En effet, les facteurs sous formes différentes reviennent sans cesse sur la thématique centrale, malgré quelques fausses pistes voulus de la part de l'auteur visant un effet de *surpris* en fin d'histoire. En faisant appel à l'esprit de déduction, à la culture générale ou/et aux connaissances spécifiques, le lecteur sélectionne et rassemble des facteurs pertinents pour décortiquer l'intrigue basée dans bien des cas sur une logique élaborée visant à questionner le thème soulevé.

Ainsi dans les récits où les conflits intérieurs du personnage ne sont pas mis en avant, du fait des intentions obscures ou cachées jusqu'au dénouement pour un effet de

²¹⁵ Noël Carroll, "The paradox of suspense", in Vorderer, P., Wulff, H. et Friedrichsen, suspense, Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations, Mahwah, Lawrence Erlbaum associates, 1996, p. 75

²¹⁶ Raphaël Baroni, *La tension narrative*, op, cit, 2007, p. 98.

surprise, on peut se demander comment le lecteur saisit l'identité, le motif et le mobile du personnage pour créer des possibilités d'interprétation ? Dans notre optique didactique, liée à notre choix du corpus étudié, il est possible d'encourager les élèves à formuler des hypothèses à partir des informations référentielles liées à l'époque concernée, de la place sociale qu'occupe le héros, ainsi que des comportements sociaux²¹⁷ représentés. Tous ces indices peuvent être lus comme une énième clef d'explication de l'identité du personnage. Les codes sociaux et des modèles culturels mis en présence dans le texte deviennent ainsi des repères à partir desquels se dessinent les contours de la société dépeinte et de la culture impliquée. Ainsi que le préconise Collès pour la démarche de la lecture du texte littéraire partant du particulier pour aller vers le général du système culturel. En ce sens, le déchiffrement des référents socioculturels peut s'appuyer sur la lecture des textes d'anthropologues et de sociologues en vue de « relativiser la singularité du regard des écrivains »²¹⁸.

3.4 L'étude du monde référentiel et ses enjeux en classe de FLE

3.4.1 L'enseignement-apprentissage du savoir socioculturel en vue du développement de la « compétence scripturale »

L'étude du cadre spatio-temporel sous ses différents aspects nous amène à un constat que les allusions culturelles et historiques ont pour fonction de déterminer des usages, des codes sociaux et des normes morales du monde référentiel, en vertu desquelles le lecteur interprète l'histoire et appréhende les personnages y vivant. De ce fait, le lecteur se réfère non seulement à son savoir encyclopédique mais aussi au système de valeurs interne imposé par le cadre. L'usage des facteurs socioculturels y assume alors trois fonctions : fonction thématique, référentielle, et structurelle. D'abord, ils permettent de définir des traits particuliers du personnages ainsi que ceux de l'époque concernée tout en renforçant le thème du roman ; en plus, en se proposant

²¹⁷ Il s'agit précisément de la gestuelle, les refus conventionnels polis, les excuses acceptables, la politesse verbale en général. Dans l'apprentissage de FLE, ces connaissances socioculturelles sont recommandées au même titre que des détails de la vie quotidienne tels que la cuisine, la famille en vacances, le grand magasin, les jours fériés, les rythmes sociaux (heures de travail, de repas et de loisir), etc. (Wang Xiaoxia, « Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLE », *Synergies Chine*, n°6, 2011, p. 218)

²¹⁸ Collès, Dufays et Maeder, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2003, p. 140

comme des repères référentiels, ils permettent, à l'échelle scénique, de spatialiser les éléments de la scène en soulignant leur relation respective, à savoir, la relation du personnage avec le décor et/ou les relations interpersonnelles dans la scène donnée. Enfin, à l'échelle séquentielle, en se prêtant comme une clé à débloquent la situation, ils permettent de faire avancer l'intrigue, si nous sommes d'accord sur le fait que le comportement humain pourrait trouver sa cause dans la conjoncture historique.

L'aspect didactique, « l'écriture programmatique » promue par Olivier Lumbroso (2007) consiste à articuler la notion de « scriptural » au « scénarique » désignant « tout procès d'écriture centré sur un travail de planification, d'organisation et de structuration du récit »²¹⁹. La création pré-rédactionnelle tels que les plans, scénario, notes, ébauches, recherches documentaires, se propose dès lors comme des outils pédagogiques susceptibles de guider l'écriture des élèves dans un aller-retour du brouillon rédigé et les écrits (2009 : 227-248). Dans notre approche socioculturelle destinée au public du FLE, est-il possible de transférer la « compétence programmatique » vers la « compétence scripturale »²²⁰ pour les intérêts culturels que porte le travail préliminaire de la documentation ? C'est-à-dire, étudier les manières des écrivains de réinvestir des savoirs culturels issus de l'expérience personnelle et/ou de la documentation dans leur mise en texte ?

Pour y parvenir, l'exercice de « l'écriture transformatrice » qui suppose à l'origine une réécriture d'un récit d'un genre particulier à partir du fait brut, de l'anecdote (Lumbroso 2015 : 203) peut être envisagée dans la transformation des savoirs culturels en scénario imaginaire afin de faire entrer la réalité solide dans la fictionnalité symbolique. En servant de sources d'inspiration, les composants culturels peuvent s'insérer dans l'organisation de l'intrigue en vertu de leurs trois fonctions présentées plus haut. D'ailleurs, pour un usage intentionnel, le but de la documentation est, d'après Colette Becker, de remplir, de préciser « la première partie de l'Ébauche » pour mieux

²¹⁹ Pierre Marc de Biasi cité par Lumbroso dans « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique », *Repères*, n° 40, 2009, p. 228

²²⁰ Oliver Lumbroso distingue les deux compétences en soulignant que la « compétence programmatique » renvoie à une capacité de verbaliser « des intentions esthétiques, un souci du lecteur et l'anticipation des structures du texte », alors que la « compétence scripturale » suppose « un répertoire propre de savoirs et savoir-faire dans le domaine de l'écriture narrative » (2009 : 230).

orienter les lecteurs. Ce travail préparatoire basé sur une maîtrise et un contrôle du document vise à trouver les meilleurs moyens pour étayer l'idée directrice de l'auteur ainsi que de soumettre les informations recueillies à son projet (1984 : 30). Colette Becker souligne également : « L'invention n'est pas soumise à la mimesis. Le symbole, la thèse à démontrer l'emportent sur l'observation du réel »²²¹. En ce sens, l'usage des données culturelles suppose un traitement esthétique dépendant de la thèse à soutenir, et il ne s'agit pas de copier le réel mais de s'en affranchir et de le transformer pour ne pas insérer directement des matériaux bruts dans l'élaboration de l'histoire.

Aussitôt les matériaux bruts transfigurés, les manières de s'insérer dans le récit constituent un autre savoir-faire à transmettre aux élèves. En effet, les manières d'insérer le document dans le récit font voir si les romanciers sont habiles à l'utiliser à leur guise. La virtuosité peut s'éprouver dans la dramatisation des données informatives dont l'insertion se fait progressivement durant le déroulement de l'intrigue pour que l'assimilation des informations chez le lecteur se fasse d'une façon naturelle et imperceptible. Becker estime que le principe est de distribuer le document « sans rompre le flux de la narration, de façon la plus vraisemblable, la plus complète et la plus lisible possible »²²². Comme par exemple en effaçant le narrateur privilégié, le récit fait appel à plusieurs personnages pour véhiculer les renseignements sur un sujet traité ou sur le fonctionnement du métier ciblé (Becker 1984). Dans l'article « Digestions et indigestion : relation entre le document et le roman chez Zola et Huysmans »²²³, Agata Sadkowska-Fidala (2012) rend compte de diverses techniques concernées. En bref, le document peut s'insérer tantôt dans la description du milieu sous le regard d'un personnage en déplacement, tantôt dans des conversations interpersonnelles (par exemple un expérimenté explique la condition de travail à un nouvel arrivant), ou encore dans l'intrigue qui met en scène des procédures des techniques professionnels du domaine concerné.

²²¹ Colette Becker, *Zola : le saut dans les étoiles*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2002, p. 118.

²²² Colette Becker, *Emile Zola. Germinal*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, p. 34.

²²³ Agata Sadkowska-Fidala, « Digestions et indigestions : relation entre le document et le roman chez Zola et Huysmans », *Fabula / Les colloques*, Ce que le document fait à la littérature (1860-1940), 2012, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1752.php>, page consultée le 26 avril 2018.

En cette matière, nous pouvons la développer d'une façon plus détaillée dans la troisième partie de la thèse à l'aide de l'analyse du corpus choisi afin de voir comment nos romanciers étudiés distribuent des données sociohistoriques, et de même examinons les manières dont les élèves les transfigurent pour inventer une autre réalité autonome à partir de leur travail de documentation. Concentrons-nous à présent sur les autres enjeux qu'implique l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle du texte littéraire.

3.4.2 Le savoir socioculturel et la compréhension textuelle sur la relation triangulaire d'homme, culture et société

Si nous avons tant insisté sur l'utilité des composants culturels pour la compétence scripturale, il n'en demeure pas moins que son enseignement-apprentissage peut également contribuer au développement de la compréhension écrite des élèves. Les connaissances socioculturelles favoriseraient la lecture des élèves qui s'y appuient pour dépasser leurs difficultés linguistiques. Notamment dans le cas où les significations des mots sont respectivement saisissables tandis que leur assemblage cause le problème de déchiffrement sémantique à l'échelle syntaxique et/ou discursive. À ce sujet, recourons à la formule d'Umberto Eco pour voir plus clair la difficulté des élèves :

Dans un accès d'optimisme lexicologique, on pourrait dire que l'opération ne présente aucune difficulté puisque le contenu de chaque expression est déjà établi par le lexique et que le lecteur n'a rien d'autre à faire que d'interpréter les expressions, lexème par lexème, et de procéder aux amalgames sémantiques nécessaires. Il est évident que les choses ne sont pas aussi simples, et aucune théorie de l'amalgame n'échappe aux problèmes posés par les signifiés dits contextuels ou par la pression du co-texte.²²⁴

La citation souligne l'importance de la *compétence encyclopédique*²²⁵ chez le lecteur dans le décodage textuel qui repose à la fois sur les « signifiés minimaux,

²²⁴ Umberto Eco, *Lector in fabula*, op., cit., 1979, p. 96.

²²⁵ Rappelons que la *compétence encyclopédique* englobe non seulement les connaissances sur le dictionnaire de base, mais aussi les savoirs sur les règles de co-référence, les sélections contextuelles et circonstancielles que conditionnent des *frames*, l'hypercodage rhétorique et stylistique, ainsi que les inférences de scénarios communs et intertextuels. (Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1979 : 95-108)

élémentaires » du lexique et sur les « signifiés dits contextuels » renvoyant aux propriétés sémantiques de la structure discursive. C'est-à-dire, en partant des « propriétés syntaxiques reliées aux lexèmes », le lecteur doit être capable d'identifier le *topic*²²⁶ discursif pour résoudre des ambiguïtés co-référencielles (1979 : 96-98). L'essai d'Eco permet d'éclaircir la raison pour laquelle les élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension textuelle malgré l'appui du dictionnaire. Cet aspect est autant plus considérable dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire que celui-ci implique des allusions culturelles et historiques qui nécessitent un décodage référentiel.

Ce rapport étroit du déchiffrement des codes linguistiques dans sa collaboration avec la référenciation culturelle est de même souligné dans les travaux des didacticiens taiwanais tels que dans ceux de Qing-hua ZHOU (1997) qui décrit trois rapports possibles de la langue et la culture :

1. Le développement de l'écrit et l'oral d'une langue est profondément influencé voire conditionné par divers aspects de la culture, de manière à s'interpénétrer et à s'échanger.
2. D'un côté, l'usage de l'écrit et de l'oral doit partir du point de vue culturel du locuteur, étant donné que ce point de vue influence sa conception et l'interprétation du monde. D'un autre côté, la mutation des codes linguistiques dans les temps et les espaces est sûrement influencée par le contexte social qui contient tant de facteurs culturels importants.
3. Du point de vue anthropologique, la langue en soi relève de la culture créée par l'homme, c'est pour cela qu'elle connote la conscience profonde et l'inconscience humaine qui, d'une façon explicite ou implicite, se dispersent de manière hétérogène dans la structure de la langue utilisée.²²⁷

²²⁶ Le terme *topic* désigne chez Eco « un schéma hypothétique ». Déterminer un *topic* signifie avancer une hypothèse sur une certaine régularité de comportement textuel. Ce type de régularité est aussi ce qui fixe (...) tant les limites que les conditions de cohérence d'un texte. En bref, le *topic* est comme une hypothèse sous forme d'une question (de quoi parle-t-on ?), de titres, de sous-titres ou de mots-clefs pour montrer au lecteur les propriétés sémantiques qu'il doit privilégier. (1979 : 114-115)

²²⁷ 周慶華，語言文化學，台北，生智，1997，254 頁。(Qing-hua ZHOU, *La langue et la culture*, Taipei, Sheng-zhi, 1997, 254 pages)

Dans cette perspective, la langue est façonnée par la culture de son locuteur qui projette sa conception du monde dans son usage de la langue, de sorte que la langue apparaît comme une incarnation des pensées de l'homme qui vit dans un contexte social donné. Cette vision anthropologique est d'autant plus considérable dans notre étude liée à la poétique du personnage. Il est évident que l'écriture d'invention recourt à des connaissances et des réflexions sur les forces qui ont façonné et qui continueront de façonner l'homme dans une société donnée comme le souligne l'étude de Jerome Bruner sur l'anthropologie sociale²²⁸. En nous inspirant de ses travaux, nous posons les questions suivantes : Qu'y a-t-il d'humain chez ces personnages ? Comment ont-ils évolué dans le monde fictif ? Comment peut-on les rendre plus humains ? À celles-ci s'ajoute ce qui est le plus significatif dans notre perspective : comment envisager ces traits humains dans un cadre spatio-temporel spécifique ? Il s'agit ainsi d'étudier les façons dont le cadre fait valoir l'humanité des êtres fictifs, à savoir, les conditions de la vie, les traits socioculturels propres à la société en question.

La relation triangulaire d'homme, culture et société est de même soulignée par Florence Windmüller dans sa définition de l'approche socioculturelle de l'enseignement-apprentissage de FLE:

Elle (l'approche socioculturelle) place l'homme au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue. Le rapport de l'homme à la culture est multiple: imprégnation inconsciente des comportements, valeurs, mécanismes qui caractérisent l'identité culturelle; rapports que chaque individu entretient avec les différences structures, manifestations et produit sociaux. ²²⁹

L'approche socioculturelle renvoie ainsi à la vision anthropologique sur l'usage de la langue, cependant cette méthode n'est pas mise en avant dans l'enseignement des langues étrangères à Taïwan, du moins au niveau de la pratique. D'après Heng WANG²³⁰, cette négligence se manifeste dans l'organisation du cours qui repose

²²⁸ Voir Jerome Bruner, *Toward a theory of instruction*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1966, p. 74

²²⁹ Florence Windmüller, *Français langue étrangère : l'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin, 2011, p. 38

²³⁰ 王珩, 我國現行外語文化教學之省思, 「新竹教育學報第二十二期」, 2006, pp. 221-241。 (Heng WANG, « Réflexion sur l'enseignement de la culture étrangère à Taïwan », *Presses Universitaires d'Hsinchu*, n°22, 2006, pp 221-241)

notamment sur la mémorisation, la récitation en vue d'une meilleure note à l'examen au détriment de l'entraînement des compétences culturelles chez les élèves. Bien que l'exercice mécanique et répétitif de la grammaire permette d'inculquer aux élèves les codes linguistiques, la sensibilité envers la langue cible n'est pas pour autant assurée. Par conséquent, il arrive chez les élèves que l'écriture erronée se lie davantage à un oubli temporaire ou à une inattention qu'à une ignorance des règles de grammaires (Heng WANG 2006 : 225). Ce point de vue justifie ce qui est promu par Jia-yi HUANG : le développement de la sensibilité langagière devrait se fonder sur l'immersion culturelle à long terme dans l'apprentissage d'une langue²³¹. A cela s'ajoute l'accent mis par le Cadre européen commun de référence (CECR) sur le savoir socioculturel :

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes.²³²

Le savoir socioculturel y est jugé non négligeable dans l'apprentissage d'une langue étrangère en vertu de sa particularité distincte des autres types de connaissances. Il est probable que dans les pays géographiquement éloignés de la France, les connaissances concernant le monde français « n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont (dé)formées par des stéréotypes ». Néanmoins elles semblent indispensables pour s'approprier des comportements communicationnels adéquats et efficaces. Ainsi, l'apprentissage du français ne saurait se passer de ces facteurs inhérents que sont les modes de vie des membres et la réalité socioculturelle. Plus précisément, le CECR entend la *compétence socioculturelle* dans les savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à des traits distinctifs caractéristiques des sociétés, à savoir, « la vie quotidienne », « les conditions de vie », « les relations

²³¹ 黃嘉毅，文化背景與英語語言教學，大連外國語學院報，第 92 期，1996，pp. 25-28. (HUANG Jia-yi, « Le contexte culturel et l'enseignement de l'anglais langue étrangère », *La presse de faculté des langues étrangères de Da-Lian*, n°92, 1996, pp. 25-28

²³² Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, France, Didier, 2005, p. 82

interpersonnelles », « les valeurs, croyances et comportements », « le langage du corps », « les comportements rituels »²³³.

Cela étant dit, l'approche socioculturelle du texte littéraire ne consiste pas pour autant à prendre le support littéraire pour un document sociologique, sachant que le premier renvoie à une activité artistique, tandis que le deuxième relève du travail théorique portant sur la systématique, l'explicitation et la conceptualisation des phénomènes sociaux. Nous exploitons le support pour sa portée esthétique et socioculturelle en profitant de son caractère narratif qui permet aux apprenants de s'approprier tant les connaissances scripturales que les savoirs culturels. Afin de mieux préparer et adapter notre méthode didactique à la culture éducative locale, le chapitre suivant sera consacré au dépouillement des données recueillies de l'enquête sur terrain, lié à l'enseignement de la littérature française à Taïwan, ainsi qu'aux conceptions des étudiants taiwanais sur le personnage.

²³³ Pour une liste plus détaillée voir le CECR, 2001, chapitre 5.1.1.2, p. 83.