

L'AIRE DU HEROS

Quelques obstacles à la compréhension d'une notion

Michèle LUSETTI
Collège de Grigny (69)
MAFPEN de Lyon

Héros. La maîtrise de ce concept semble nécessaire pour une bonne *compréhension des textes*. C'est pourquoi le héros figure, dans les *Instructions Officielles*, au rang des catégories, concepts et termes efficaces pour l'analyse des textes qu'il faut entraîner l'élève à "manier couramment"¹. Or, il est peu de concepts qui soient aussi flous, aussi mal définis et semblent autant décourager toute approche rigoureuse de la question. L'absence de définition et de pistes pour une mise en oeuvre didactique laisse l'enseignant au bord du vide. Aborder le concept est toutefois indispensable, d'autant que le héros ou du moins le personnage, considéré pendant un temps comme une "notion périmée"², revient en force dans la production littéraire, les travaux des chercheurs³, les arts en général et les discours sociaux. L'ère du héros semble revenue.

Les sujets d'examens, à leur manière, se font l'écho de ces préoccupations. Citons seulement quelques exemples :

(1) Alejandro risque sa vie pour défendre un idéal de liberté et de solidarité : le considérez-vous comme un héros ? Pourquoi ? Trouvez-vous un tel engagement admirable ? Pouvez-vous imaginer d'autres formes d'héroïsme ? Essayez de justifier vos réponses par des arguments précis⁴.

(2) "A votre avis, qui sont les héros de notre temps ? Pourquoi les admirez-vous ? Vous développerez votre réflexion générale sur cette question en citant — à titre d'exemple — quelques noms précis⁵."

1. Supplément au B.O. n°22, 09/06/88, p.13: "Catégories narratologiques: histoire, narration, récit; temps de l'histoire, temps du récit; narrateur; héros; focalisation, scène, sommaire, ellipse..."

2. Alain Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*.

3. Cf. par exemple les ouvrages cités dans *Pratiques* n°60 (décembre 1988), *Le personnage*.

4. Sujet cité dans *Annabrevet 92*, Hatier (1991), p.109. "La guerre du Golfe a remis à l'honneur les héros": ainsi commence le corrigé proposé dans *Annabrevet 92 - Corrigés*, p.111.

5. *Annabrevet 92*, p.114.

(3) Les lectures de l'adolescence ont beaucoup avancé ma formation. Il fut un temps où les personnages des romans m'étaient plus familiers et mieux connus que les humains. Julien Sorel, Fabrice del Dongo, Rastignac, Emma Bovary, Anna Karénine, David Copperfield, étaient mes compagnons d'esprit ; il m'arrivait de me guider sur eux". Gabriel Chevallier, *L'envers de Clochemerle*. En comparant votre expérience de jeune lecteur à celle de Gabriel Chevallier, vous préciserez quel genre de rapports vous entretenez avec les héros de la fiction littéraire ou artistique⁶.

(4) Attendez-vous du personnage principal d'un roman qu'il soit un héros ?⁷

I. - Comment est traitée la notion dans les documents scolaires ?

Les thèses et les travaux universitaires ne manquent pas sur le héros stendhalien ou cornélien. De petits ouvrages de l'édition scolaire ou parascolaire offrent un grand nombre de textes permettant d'étudier, par exemple, "le héros romantique"⁸ ou plus généralement "le mythe du héros" de l'Antiquité jusqu'au vingtième siècle⁹. Régulièrement, les revues destinées aux lycéens ou aux enseignants permettent d'étudier "l'étoffe de héros"¹⁰, "le héros aux mille visages"¹¹, "des héros à visage d'homme"¹² ou plus généralement "l'héroïsme"¹³.

1. Les manuels scolaires

Les manuels scolaires eux-mêmes offrent souvent un groupement de textes sur ce thème. Ainsi, pour des élèves de sixième, plusieurs éditeurs proposent d'étudier les "héros invincibles"¹⁴, les "héros conquérants"¹⁵, les "dieux et héros antiques"¹⁶, les "héros et les monstres"¹⁷, les "héros (sportifs et aventuriers ; héros d'hier ; héros

-
6. *L'année Bac 1988*, français, série A,B,C,D,E, sujets et corrigés (1987), Bordas, p.139.
 7. *Bac 93*, séries A,B,C,D,E, sujets corrigés, Bordas (1992), p.106.
 8. Sabbah, H. (1989), *Le héros romantique*, Profil littérature, Hatier.
 9. Sellier, P. (1970), *Le mythe du héros*, Univers des Lettres, Bordas.
 10. *Phosphore* (février 1992), "L'étoffe des héros", p.40.
 11. Aziza, C., "Le héros aux mille visages", *Nouvelle revue pédagogique* n°9, (mai-juin 1991), pp.3-30.
 12. *Le courrier de l'Unesco*, septembre 1989, pp.11-53.
 13. Boussard, F., "L'héroïsme", Thème 4^{ème}, *L'Ecole des Lettres* n°10-11-12 (1984-85).
 14. Chevalier, B., Devriand, R., Sculfort, M.F. (1990), *Lire à loisir* 6^{ème}, Nathan, pp.219-244.
 15. Delemare, F., Egéa, F., Lestringant, M., Pongeoise, M. (1981), *Français 6^{ème} Textes*, Nathan, pp. 144-166.
 16. Duboille, M.C., Gattegno, J.P., Rispaill, (1990), *Les passagers du temps* 6^{ème}, Magnard, pp. 48-83.
 17. Baquet, J.L., Bouquet, S. Courcier, M. (1985), *Atout lire* 6^{ème}, classiques Hachette, pp.52-59.

d'aujourd'hui et de demain)"¹⁸. Le nombre des héros est infini : Héraclès, Enée, Roland, Rodrigue, Jeanne d'Arc, Napoléon, Tarzan, Pardaillan, d'Artagnan, Robin des Bois, Fantômas, le Mouron Rouge, Gilgamesh, Zorro, Superman, Sinbad, Ulysse, Rouletabille, Sherlock Holmes, Tartarin de Tarascon, Don Quichotte...

Arrêtons là. Le héros est plus souvent un héros qu'une héroïne. Il est plus souvent venu d'un texte écrit que d'un film. Il appartient le plus souvent au passé. Les héros que citent spontanément les élèves aujourd'hui ne sont pas ceux-là. Ici on peut mesurer la distance qui peut séparer les concepteurs de manuels ou de documents destinés à la classe, les enseignants et les élèves. Combien de héros cités par les élèves sont connus des enseignants ? Si tous les documents observés peuvent dessiner le profil d'un concepteur et donner des indications sur son âge, son érudition, ses pratiques culturelles, et idéologiques, il n'est pas sûr qu'elle permette aux élèves de construire et de s'approprier de façon durable la notion de héros. Maîtres et élèves ne partagent plus la même culture et l'enseignant ne peut plus pratiquer ce qu'on peut appeler après Bourdieu la "complicité culturelle".

Non seulement les héros ne sont pas les mêmes, mais les supports aussi ont changé. L'essor de la télévision et du cinéma ont modifié certaines données. Les héros sont issus plus souvent de l'image et les héros cités par les adolescents sont plus des héros de films que de livres. "La figure héroïque poursuit son destin à travers une autre prolifération, celle de l'image, et par conséquent ses traits sont différents. Et non seulement ils s'adultèrent d'être révélés dans les flashes encadrés de l'écran ou de la bande ; mais encore le héros dispose, pour provoquer l'imaginaire, de tout un appareillage inconnu à Rocambole : il domine au moyen de gadgets que l'illimité scientifique rend invraisemblable."¹⁹

2. *Les discours d'escorte*

Les manuels offrent peu de démarches et d'outils transférables d'un texte à l'autre. On n'y trouve ni un questionnaire unique pouvant servir à tous les textes, ni un questionnaire final permettant de faire une synthèse. Les questions qui suivent chaque texte contribuent plus à une parcellisation et à un émiettement du texte qu'à une compréhension globale, plus à un éparpillement et à une dissémination de la notion de héros qu'à la construction d'un cadre conceptuel stable permettant la généralisation et l'abstraction. Jamais n'apparaît une réflexion sur les possibilités ou les conditions d'appropriation ou de construction d'un savoir ou d'un savoir-faire par les élèves pour analyser l'ensemble des textes proposés.

Les titres souvent inventés par le concepteur du manuel, les chapeaux qui introduisent les textes, l'appareil de notes et de questions qui "encerclent" le texte

18. Cantillon, A., Carpentier, L., François, L. (1990), *Lettres vives*, Hachette, pp.56-125.

19. Tortel, J. (1978), *Histoire des littératures*, tome 3, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, p.1555. Cité par Aziza, C., op. cit.

sont en principe là comme des médiations pour aider l'élève à comprendre. En fait, ce "paratexte"²⁰ fixe certaines attitudes, induit un sens de lecture et empêche l'élève de construire une problématique du texte. Le "texte interrogé" empêche de voir le "texte qui interroge"²¹ : cela engendre une non-lecture.

II. - Comment amener les élèves à construire la notion ?

1. *Le littéraire et le social*

Le mot "héros" appartient au champ littéraire. Il appartient aussi à la langue courante où il devient un terme polysémique aux contours très dilués²². On le rencontre ailleurs qu'en littérature, dans bien d'autres discours et écrits sociaux. La presse en fait un abondant usage. Le héros est dans l'air du temps.

Voici un corpus, constitué au hasard de nos notations, qui pourrait servir d'objet d'étude en classe :

(1) La double voix du héros.

Après le boom des années quatre-vingt, l'industrie du doublage vit des jours frileux. (*Libération* 27/02/93).

(2) Massoud, le héros du maquis afghan.

Aux yeux de ses compatriotes, Ahmed Shah Massoud est d'ores et déjà un des grands héros de ce siècle. (*Libération* 27/04/92).

(3) Maradona, mon amour.

(...) La gloire et la déchéance du héros étaient-elles programmées ? (*Le Monde des Livres* 05/06/92).

(4) La folle nuit des héros. (*Le Dauphiné* 02/12/91).

(5) Mon père, ce héros. (*VSD* 05-11/12/92).²³

20. Nous empruntons ce concept à Gérard Genette (*Seuils*, Seuil, 1987).

21. Expression empruntée à Aron, T., "Du texte interrogé au texte qui interroge", *Cahiers du Crelef* n°25 (1987-2), *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, pp.119-143.

22. Sous peine de confusions extrêmement dommageables, il est aussi important d'étudier les mots qui appartiennent à la fois à la langue courante et au discours sur la littérature (baroque, romantique, réaliste, surréaliste, etc.)

23. Ces deux derniers titres font référence aux succès de Henri Lecomte et à la coupe Davis remportée par l'équipe française. Souvent la presse joue de ces titres rappelant des titres de films :

- *L'étoffe des héros* (1988), Philip Kaufman ;
- *Toto le héros* (1991), Jaco Van Dormael ;
- *Mon père ce héros* (1993), Stephen Frears
- *Last Action Hero* (1993), John Mac Tiernam.

(6) Le sport français a les héros qu'il mérite. Il est condamné aux miracles. Ses exploits, de portée universelle, sont très espacés dans le temps. (*L'Equipe*, "Contrepoint : l'effet d'Aboville", 30/11/91).

(7) Rocketeer, un héros à l'américaine.

Deux réacteurs attachés comme un sac à dos, Cliff Secord, alias Rocketeer, est le nouveau héros de l'Amérique. (*Lyon-Matin* 25/12/91).

(8) Filiation héroïque.

Le samedi soir, au delà des bulletins météo, Laurent Cabrol, appelé à de plus nobles fonctions, fait désormais la pluie et le beau temps au pays des héros. (*Le Monde*, Supplément radio-télévision, courrier des lecteurs, 29/12/91).

(9) Les enfants et les fans adorent Batman, héros de l'ombre, cousin de Superman et fils de Zorro. Il s'avance masqué, mais c'est pour le bien de l'humanité. (*Télérama* 18-25/12/91).

(10) Mac Gyver n'est pas un héros de série américaine comme les autres : il se sert plus souvent de son cerveau que de ses muscles.

Justicier sans arme, astucieux et généreux, il est le copain ou le grand frère dont on rêve. (*Télérama-Junior* 16-22/11/91).

(11) Fin de siècle cherche héros.

(...) Quelqu'un qui sert de modèle, rassure te fait rêver. Pour Hegel, "il incarne et définit les valeurs d'une époque" (...).

En France, le syndrome *Grand Bleu* continue à battre son plein avec trois gentils en tête : le Commandant Cousteau, indélogeable, l'Abbé Pierre et Haroun Tazieff. (*Libération* 18/02/91).

(12) Les alpinistes, les descendeurs, les champions de bobsleigh sont les héros de l'inutile, les saints de l'absurde. Ils ont fait de leur corps ce qu'était jadis l'âme : le lieu de toutes les vertus et de tous les courages. (*Le Figaro Magazine*, 15/02/92²⁴).

Il n'est guère de jour où l'on n'entende à la télévision le mot "héros". Les journaux télévisés, des émissions telles que *L'Heure de vérité*, *7/7*, *La Marche du siècle*, *Envoyé spécial* et d'autres encore où sont souvent mis en scène les discours sociaux du moment, sont des lieux d'observation intéressants²⁵.

Le mot "héros" travaille à la fois le littéraire et le social, la littérature étant elle-même un discours social. Dans ces conditions, ne serait-il pas possible de mettre en relation pratiques scolaires et extra-scolaire et de trouver là l'occasion de mettre en place certains apprentissages ?

24. Cet extrait est tiré d'un texte de Jean d'Ormesson donné à l'épreuve anticipée du baccalauréat en juin 1993.

25. Par exemple, à l'émission *7/7* du 15 mars 1992, Pierre-Gilles de Gennes, prix Nobel de physique 1991, dit que pour lui les héros d'aujourd'hui sont les personnes embarquées sur les boat-people du Viêt-Nam. La semaine précédente, commentant un exploit sportif, Charles Pasqua dit: "On a les héros qu'on peut".

2. Partir des conceptions des apprenants

Au vu de ces données, quelles activités peut-on proposer aux élèves ? Comment, en termes didactiques, travailler un tel concept et amener les élèves à une véritable compréhension ? Il ne s'agit, dans ce cas-là, pas seulement de viser à la simple transmission d'un concept, mais à la construction d'une situation de conceptualisation qui permettra un travail cognitif et dont le résultat sera l'élaboration d'un concept opératoire en lecture et en production d'écrits divers et tout particulièrement du commentaire composé.

Pour commencer, il semble important de travailler à partir de textes et de héros proposés par les élèves. Il peut s'agir d'abord d'intéresser les élèves et d'éviter le rejet qu'ils manifestent souvent dès qu'on leur propose des textes du passé. Nous pensons, par exemple, aux remarques et au refus de certains élèves d'avancer au-delà des premières pages du *Grand Meaulnes* puisque le roman s'ouvre sur la présentation du monde rural de la fin du dix-neuvième siècle : "Ce n'est pas intéressant, c'est vieux et on ne comprend pas !"

Plus profondément, s'il est important d'interroger les représentations des élèves c'est que, comme dans tout apprentissage, il s'agit d'aller du connu à l'inconnu, de l'ancien au nouveau. Un concept ne se construit de façon stable qu'en s'appuyant sur d'autres concepts avec lesquels il est en relation. Il se construit par paliers successifs et passe par différents stades de formulation. Mais à la différence d'un apprentissage de type scientifique où un nouveau concept se construit contre les premières conceptions²⁶, il faudra ici mettre en relation ces conceptions avec d'autres. En effet, le discours tenu sera essentiellement un discours social. Souvent l'élève ne sait pas qu'il tient un discours social et que ce discours peut être mis en réseau avec d'autres discours sociaux et que beaucoup de devoirs peuvent s'appuyer sur cette polyphonie.

Qu'on ne s'y méprenne pas : on ne peut pas, en dehors de procédures extrêmement complexes interroger réellement les conceptions des apprenants. Si on y touche, on n'y a pas pour autant véritablement accès. Ce que peut faire un enseignant c'est d'aider l'élève à verbaliser ce qu'il sait ou croit savoir et de partir de là pour bâtir un apprentissage. Les propositions qui suivent ont été élaborées à partir d'un travail fait avec des élèves de troisième. Elles ne se proposent pas comme modèles, mais pistes de réflexion et de discussion.

Pour partir des représentations des élèves, il était possible de construire un questionnaire, mais cela nous a semblé trop inducteur. Aussi avons-nous proposé le sujet suivant :

Quel est le héros ou l'héroïne que vous préférez ? Présentez-le à quelqu'un qui ne le connaît pas".²⁷

26. Sur cette question, voir Giordan, A., De Vecchi, G. (1987), *Les origines du savoir*, Delachaux-Niestlé.

27. De tels sujets donnés parfois pour une évaluation notée sont pervers, puisqu'ils ne permettent pas à l'élève de se référer à un type de texte précis. Le travail proposé ici, non noté, a pour seul objectif de cerner la notion de héros.

L'ensemble des productions de la classe est photocopié et distribué à tous les élèves. La liste est variée : *Magnum, Jean-Claude Vandamme, Patrick Swayze, Tony Dansas, Tom Cruise, David Hasseloff, Rock Voisine, Mac Gyver (Richard Dean Anderson), Sylvester Stallone, Arnold Schwarzenegger, Speed Man, Wonder Woman...* Cette liste date de 1991 : elle varie selon les années, mais les héros sont presque toujours des chanteurs, des acteurs de cinéma ou de séries télévisées. Dans la liste ci-dessus, un seul élève propose une héroïne, deux élèves choisissent un animal (l'un un cheval destiné à l'abattoir et qui devient champion, l'autre un chien l'ayant sauvé de la noyade). A partir d'un certain nombre de catégories fixes qu'ils doivent choisir en groupes, les élèves construisent un tableau où ils essaient d'établir différences et ressemblances. La mise en commun permet à la classe de repérer des catégories pertinentes et certains invariants : les élèves sont à même de repérer que le héros est presque toujours un être humain, de sexe masculin, jeune, beau, fort, intelligent, courageux, sortant victorieux des épreuves et défendant des valeurs reconnues comme positives.

La démarche utilisée ici procède de la méthode inductive puisqu'on arrive par des essais de globalisation et de généralisation à une modélisation à partir de traits communs à plusieurs textes. Le travail en groupes est nécessaire, si l'on considère l'importance de l'interaction entre les élèves et de la verbalisation dans les activités de compréhension et d'acquisition des concepts.

3. Confrontation à d'autres discours

"J'aimerais être comme lui, savoir faire tout ce qu'il fait. Ce doit être formidable d'être intelligent, d'avoir des connaissances sur presque tout et de résoudre tous les problèmes".

"Ce que j'aime dans Wonder Woman, c'est qu'elle sort toujours des embûches les plus difficiles. Moi aussi je voudrais me transformer et je ferais un malheur à l'école et auprès des filles".

"En fait, mon but c'est de devenir aussi fort ou plus et être aussi célèbre que lui".

Ces extraits montrent que les héros présentés par les élèves sont proches des héros de contes de fées qu'étudie Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* : "En s'identifiant à lui, l'enfant peut compenser par l'imagination et par cette identification même toutes les imperfections, réelles ou imaginaires, de son propre corps. Il peut imaginer que, comme le héros, il peut s'élever jusqu'au ciel, défier les géants, changer d'apparence, devenir le plus puissant, le plus beau de tous les êtres humains ; en bref son corps peut être ou faire tout ce qu'il peut désirer." Or on peut ici, avec P. Glaudes, à propos de "personnage psychanalyse textuelle"²⁸, distinguer

28. Glaudes, P. (1988) "Personnage et psychanalyse textuelle", *Pratiques* n°60, pp.43-58.

les héros qui représentent mon "moi idéal" de ceux qui désignent un "idéal du moi". Les premiers exaltant des qualités exceptionnelles et prestigieuses nous offrent un certain nombre de satisfactions narcissiques. Les seconds manifestent plutôt un "surmoi" et un idéal moral qu'on respecte.

Malgré la diversité des noms et quelques différences, les héros proposés par les élèves dessinent tous un ensemble homogène et un seul type de héros. Il s'agit donc d'amener les élèves à dépasser cette unanimité en confrontant leur modèle à d'autres discours sur les héros. Un débat est proposé autour des questions : "Qui sont nos héros ? A-t-on besoin de héros ? Faut-il avoir des héros ?"

Par le jeu métacommunicationnel qu'il établit, le texte suivant, écrit par un élève, servira de support intéressant à la discussion :

Je n'ai pas de héros ou d'idole à qui je me compare. Je trouve ça stupide. Il faut se contenter de ce qu'on est.

Mais il faut que j'en choisisse un ou une. Ma première visée fut pour un héros de la littérature. Mais le personnage (ou le héros) n'est pas assez interactif car dans le livre il suit l'ordre de l'écrivain.

Je me décidai donc pour choisir un héros audiovisuel. C'est la prolifération de héros de tous genres à la télévision.

Je choisis donc le fameux "Magnum". Pourquoi lui ? C'est d'abord l'endroit de son habitat qui m'a charmé : Hawaï. Une île de rêve. Après ce fut l'humour du héros. Il me semble très sympathique. L'Aspect physique, c'est important pour charmer le public, donc comme il se doit, il est beau, musclé et décontracté. Deuxième point intéressant : la situation à laquelle le héros est confronté. Elles sont originales et dépayantes. Je peux rêver de sa richesse car il possède (indirectement) une superbe maison et il a l'habitude de se promener en Ferrari. Bref, est-ce l'homme parfait ? Non, je ne pense pas, car pour être confronté à des aventures aussi malsaines, il doit avoir des relations plutôt étranges. Mais sans ça, la série serait insipide et sans saveur.

Je dirai que c'est un homme (à quelques lacunes près) parfait. Malheureusement, des gens comme ça, on n'en trouve qu'à la télévision.

Pour élargir le débat est alors proposée aux élèves la lecture d'un article de presse intitulé : "Fin de siècle cherche héros" (*Libération* du 18/02/91) désignant comme héros des Français le commandant Cousteau, l'Abbé Pierre et Haroun Tazieff. La confrontation permet aux élèves de construire de nouvelles comparaisons et de prendre ainsi conscience de l'origine sociale du discours qu'ils tiennent (celui d'un groupe d'adolescents interrogé à un moment donné), tout en mettant à distance ce discours.

Parallèlement, les élèves sont invités à recueillir dans leur environnement quotidien le plus grand nombre possible d'énoncés écrits ou oraux comportant les mots "héros", "héroïsme" ou "héroïque". Chaque groupe peut choisir un poste d'observation particulier, une chaîne de radio ou de télévision, un journal ou un magazine. Une fois ce corpus établi, on demande de classer ces énoncés selon les différentes acceptions du mot "héros". Chaque groupe tente d'élaborer en même temps une ou plusieurs définitions.

III. - Comment aider les élèves à complexifier la notion ?

A ce stade du travail, le héros, assez monolithique, est un être humain qui se distingue par des qualités et des actes extraordinaires qui le mettent au-dessus de l'humanité dont, en fonction de certaines valeurs, il représente une image idéale. Cet "être humain", dans toutes les activités proposées peut être aussi bien un acteur que le personnage qu'il joue, un héros de l'actualité ou du passé, un être réel ou fictionnel...

Les distinctions proposées jusque là peuvent suffire aux élèves confrontés à une question concernant le héros dans les épreuves du brevet des collèges. Il n'en est pas de même pour les exercices du bac qui portent sur des textes littéraires, où l'auteur joue souvent de la polysémie du terme. De nombreux emplois chez les écrivains, dans leurs écrits fictionnels ou théoriques²⁹, manifestent souvent le jeu avec l'ambiguïté sémantique du mot, comme dans cet exemple emprunté à la *Chartreuse de Parme* :

Nous avouerons que notre héros était fort peu héros en ce moment" (Chapitre III, Fabrice à Waterloo).

Il s'agit d'aider les élèves à complexifier la notion de héros sur deux points :

- un héros peut n'être pas toujours héroïque, en ce qu'il possède des caractéristiques jugées non héroïques dans une société donnée, à un moment donné : il peut mettre en cause les valeurs jugées positives par la société ;
- un héros peut être un être réel : le concept renvoie à une philosophie de la personne et à un système de valeurs sociales ; un héros peut être un "être de papier" : le concept renvoie alors à une narratologie et à une étude du fonctionnement des textes.

On ne trouvera pas dans cette troisième partie de démarches pédagogiques — encore à construire — mais des pistes de réflexion (nées de lectures diverses) permettant de se faire du savoir sur l'objet et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves pour l'appréhender.

1. *Le héros n'est pas toujours héroïque*

En fiction, et particulièrement dans la fiction littéraire, les "héros", contrairement à ce que laisse entendre l'usage courant du terme, peuvent s'illustrer dans le bien

29. Emprunté au vocabulaire "professionnel", pourrait-on dire, de la critique littéraire, ce terme métalinguistique implique souvent dans le texte fictionnel une mise à distance et une disqualification du héros. Qu'il marque une intrusion du narrateur, qu'il soit dit par le héros pour se désigner lui-même ou par un autre personnage, le terme vise presque toujours à "inquiéter" la compétence idéologique du lecteur et à rendre impossible "la mise en hiérarchie" (la "pyramide") d'un système de valeurs, quel qu'il soit, dans l'énoncé, donc la projection du lecteur en des lieux et places privilégiées", note Philippe Hamon dans son ouvrage *Texte et idéologie* (1984), PUF. Dans cette étude, on peut trouver un corpus intéressant d'extraits de Balzac, Stendhal, Flaubert ou Zola pour montrer le jeu entre les deux aires sémantiques du mot "héros", qui ne va pas parfois sans ambiguïté.

comme dans le mal. La littérature présente aussi des "héros" qui n'ont rien d'*héroïque* en ce qu'ils sont médiocres : le propre de l'*anti-héros* de la littérature est d'être un héros — au sens littéraire du terme — qui a perdu ses attributs de héros — au sens courant du terme.

Plus généralement, tout lecteur (et plus particulièrement l'*apprenti-lecteur* qu'est l'élève) rencontre des difficultés à comprendre des textes où le héros n'incarne pas les valeurs qu'il reconnaît ordinairement comme positives. Certaines expériences éclairent ces difficultés souvent repérées chez les élèves dans la compréhension et l'interprétation des textes mettant en scène des personnages ou des héros.

L'une de ces expériences est relatée par Michel Fabre dans un article intitulé "Lecture et subjectivité"³⁰. A partir de la fable de La Fontaine, *Le chien et le loup*, deux fables sont construites pour des élèves de cours moyen. On utilise le même lexique et la même syntaxe. Dans l'une, l'exemple est le loup, le contre-exemple est le chien et la fable valorise la liberté. Dans l'autre, le chien est l'exemple, le loup le contre-exemple et la fable valorise la sécurité. Les tests concernant la fable "sécurité" sont beaucoup mieux réussis que ceux qui concernent la fable "liberté". Or on sait que le choix préférentiel des enfants se porte à 75% sur le chien, incarnation des valeurs de la sécurité. Les contresens ne se distribuent pas au hasard mais dépendent du degré d'accord ou de désaccord entre les valeurs du lecteur et celles proposées par le texte. L'interprétation des textes ne se limite pas à sa dimension strictement cognitive. On mesure ici l'incidence des attitudes du lecteur et on peut supposer que l'attitude du lecteur joue un rôle dans le traitement des informations données par le texte. Comme tendent à le montrer les travaux de Teun A. Van Dijk³¹ sur lesquels s'appuie cette expérience, il est arbitraire de reléguer au second plan des structures cognitives comme les attitudes et les opinions ou de les laisser uniquement au domaine du psychologue social. Les attitudes sont des instances qui ne se surajoutent pas à l'acte de comprendre mais le règlent de l'intérieur.

Les réflexions issues de ces travaux prennent toute leur importance si l'on prend en considération dans la lecture le phénomène de l'identification. Les entretiens avec les élèves, les souvenirs des écrivains, les travaux des sociologues, des psychologues ou des psychanalystes ont souvent mis en évidence le processus de l'"identification héroïque" qui selon Freud est sans doute la forme la plus primitive et la plus fondamentale de la compréhension des récits. L'investissement des sujets est tel que les passages mettant en scène les héros deviennent des zones de lecture à haut risque. Les erreurs ne peuvent pas seulement être imputables à l'inexpérience technique ou à l'inattention du lecteur. L'identification est à la fois source d'intérêt et fil d'Ariane de la compréhension, le héros étant un opérateur essentiel de la construction du sens. Si le héros est unique et clairement désigné, s'il est le personnage focalisateur, le

30. Fabre, M., "Lecture et subjectivité dans la lecture de fables", *Voies livres* n°5 (1988), Lyon.

31. Van Dijk, T.A., "Attitudes et compréhension", *Bulletin de psychologie*, tome XXXV, n°356 (mai-août 1982), pp.557-569.

monde construit par le texte offrira une forte cohérence. Si le point de vue adopté face aux systèmes de valeurs permet la fusion du lecteur, du personnage et du narrateur, cette coïncidence pourra donner l'illusion de la compréhension. Si au contraire l'attitude du lecteur et celle du narrateur se contrarient, alors la situation devient plus critique. Le lecteur est-il capable de percevoir une pensée qui lui est étrangère ou contredit son système de valeurs ? Au contraire, modifiera-t-il ou occultera-t-il certains éléments du texte ? La neutralisation du héros, la multiplication des personnages et des centres, la plurifocalisation créent une mosaïque d'espaces évaluatifs juxtaposés. Cette mise en polyphonie de différents systèmes évaluatifs rendent le texte beaucoup moins transparent et opère de nombreux brouillages. Certains sont voulus par l'auteur, d'autres sont parfois produits par le lecteur en l'absence de point de repère stable.

Nous avons souvent fait l'expérience de ces difficultés avec des élèves de troisième, avec par exemple une lecture en réseau de textes autour du thème de la première rencontre. Souvent l'élève occulte ou ne voit pas la distance que prend le narrateur vis à vis du sentimentalisme d'un personnage. L'identification au héros empêche la prise de distance vis à vis d'une interprétation identifico-émotionnelle qui pourtant serait primordiale. L'humour et l'ironie ne sont pas perçus et cela est d'autant plus difficile que les indices linguistiques sont ténus (la modalisation, par exemple) et que l'ironie repose souvent sur une connivence culturelle qui n'existe pas en raison de la distance temporelle et culturelle. C'est ainsi qu'un élève peut dire à propos du célèbre passage : "Ce fut une apparition" évoquant la rencontre de Frédéric et de Mme Arnoux dans *l'Education sentimentale* : "Mais c'est du Harlequin !".

C'est ainsi qu'une autre élève prend au C.D.I., en relation avec les romans sentimentaux qu'elle préfère, à cause du titre et de l'ancienne couverture du livre de poche représentant une jeune fille en longue robe rose au milieu de tentures vert pâle, *La Princesse de Clèves*, et lit sans s'arrêter ce roman réputé difficile même pour des élèves de second cycle. "Il est bien, votre livre, mais ce qui est dommage, c'est qu'à la fin elle ne se donne pas." Il est probable que les commentaires que pourrait produire cette élève ne seraient pas ceux attendus par un professeur de lycée. Il est vraisemblable aussi que le système de valeurs qui régissent les relations entre Mme de Clèves et M. de Nemours, entre Rodrigue et Chimène, entre Félix de Vandenesse et Mme de Mortsau, entre Julien Sorel et Mme de Rênal n'est pas directement accessible à un adolescent d'aujourd'hui et peut devenir un obstacle à la compréhension du texte, voire une source d'erreur dans l'interprétation.

On retrouve ici le problème de la lisibilité et de l'ambiguïté des textes. Le texte apparaît comme lisible quand pour un public donné à un moment donné il y a coïncidence entre le héros et un espace moral valorisé reconnu et admis par le lecteur. Les distorsions deviennent fréquentes dans la lecture de textes anciens, accentuées par l'extension et l'hétérogénéité des lecteurs, donc par la pluralité des codes culturels de référence.

2. Une catégorie narratologique

Les difficultés de compréhension des élèves proviennent aussi de la confusion héros comme personne et héros comme personnage. Or cette confusion est entretenue très souvent dans certains commentaires scolaires des textes, dans lesquels il arrive qu'on oublie que les personnages n'existent pas en dehors des textes et des mots, qu'ils ne sont, comme le notent Valéry ou Barthes, que des "êtres de papier", des "vivants sans entrailles" : c'est le cas de ces commentaires à caractère psychologique ou idéologique qui traitent du personnage ou du "héros" comme d'une personne. Autrement dit, le "héros"-*personnage* est traité à partir de critères d'ordre axiologique qui sont également valables pour traiter du "héros"-*personne*, alors qu'il devrait être traité uniquement à partir de critères narratologiques.

Les structuralistes ont depuis longtemps déjà cherché un tel traitement, conscients que, comme l'indiquent O. Ducrot et T. Todorov, "la catégorie du personnage est paradoxalement restée l'une des plus obscures de la poétique"³². Que dire alors de celle de personnage principal ? Le concept de héros comme personnage principal ne peut être simplement noyé, comme dans la langue courante ou les emplois plus laxistes du mot, dans celui de personnage.

Deux articles de P. Hamon, "Pour une sémiologie du personnage" et "Héros, héraut, hiérarchie"³³ nous semblent être ici de précieuses aides didactiques pour une analyse proprement textuelle.

Le personnage se constitue à partir d'un *être* d'un *dire* et d'un *faire*. Pour définir l'être des personnages, le problème crucial est de repérer, trier, classer et hiérarchiser les axes sémantiques qui seront pertinents pour construire des traits distinctifs. Une fois ces axes choisis en fonction de leur rendement dans le texte (par exemple le sexe, l'origine géographique, l'argent, l'idéologie), on pourra observer qu'un personnage P1 est plus complexe et plus épais qu'un personnage P2 qui ne reçoit qu'une qualification. P2 apparaîtra comme plus schématique si cette seule qualification reste statique tout au long du récit alors que P1 sera considéré comme plus dynamique si les qualifications se transforment.

Les critères d'identification seront *quantitatifs* mais aussi *qualitatifs*. Pour ces derniers, on se demandera toujours si les informations sur l'être du personnage sont communiquées *directement* par le personnage lui-même ou *indirectement* par un autre personnage ou le narrateur, s'il s'agit d'informations *explicites* ou *implicites* réunies d'après les actions du personnage.

Une mise en tableau des qualifications des personnages sera confrontée à une mise en tableau de leurs *fonctions*, c'est-à-dire des différents types d'actions qu'ils assument au cours du récit. Plusieurs niveaux de description peuvent être mis en

32. Ducrot, O. Todorov, T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Points-Seuil, p.286.

33. — Hamon, P. "Pour un statut sémiologique du personnage", *Littérature* n°6 (1972), repris dans *Poétique du récit* (1977), Points-Seuil, pp.115-180.

— Hamon, P. (1984), "Héros, héraut, hiérarchies", *Texte et idéologie*, PUF, pp.43-101.

place. *Acteur*, le personnage particulier fortement individualisé sera perçu comme *rôle thématique*. Il appartient alors à un lexique de personnages-types, caractéristiques d'un genre par exemple, chaque genre pouvant être caractérisé par "un personnel"³⁴ spécifique. Ensuite, il sera vu comme *actant* : sujet, objet, adjuvant ou opposant. Les textes, de la littérature moderne surtout, montrent que le héros n'est pas forcément sujet et ne sort pas toujours victorieux de la *quête* ou du *conflit*. Il pourra être un héros-victime, un héros plus régi que régissant, ayant du mal à se constituer comme sujet dans, par exemple, tous les romans de l'échec.

A partir des manifestations de surface d'un texte singulier, ces différents niveaux d'analyse de la structuration d'un texte, d'un genre ou d'un récit, il est possible de mettre à plus ou moins grande distance des textes divers pour les analyser sans les paraphraser et utiliser des catégorisations plus ou moins abstraites, transférables d'un texte à l'autre.

Comment maintenant distinguer le héros des autres personnages ? Le problème relève alors, pour P. Hamon³⁵, d'une *stylistique* : il s'agit alors d'emphase, de focalisation, de modalisation de l'énoncé par des facteurs particuliers qui mettent l'accent sur tel ou tel personnage à l'aide de divers procédés, repérables et accessibles à la description. P. Hamon propose les critères suivants pour distinguer le héros des autres personnages³⁶ :

— "Une qualification différentielle" : le héros reçoit un certain nombre de qualifications que ne possèdent pas, ou à un degré moindre, d'autres personnages. Il est, par exemple, doté d'un nom, d'un prénom, d'un surnom ; il est décrit physiquement, surqualifié psychologiquement, en relation amoureuse avec un personnage féminin central, etc.

— "Une distribution différentielle" : le héros apparaît fréquemment, au moment stratégique du récit, au début et à la fin du roman, au moment des épreuves principales, etc.

— "Une autonomie différentielle" : certains personnages n'apparaissent qu'en compagnie d'autres personnages, alors que le héros peut apparaître seul ou avec de nombreux autres personnages. Pour cela, il est souvent un personnage qui se déplace.

— "Une fonctionnalité différentielle" : le héros se constitue par un faire. Il entre en rapport avec un opposant ou un adjuvant. Il se bat et triomphe ou non d'un opposant. Il résout ou non des contradictions. L'adéquation actant/sujet/héros n'est pas obligatoire, même si c'est souvent le cas.

— "Une pré-désignation conventionnelle" : c'est ici le genre qui définit a priori le héros et prédétermine l'attente du lecteur. Un ensemble de marques désigne d'emblée le héros pour qui connaît la "grammaire" du genre.

— Le héros enfin peut être désigné comme tel par "un commentaire explicite". Le texte propose sa propre mise en perspective et s'accompagne de tout un appareil

34. Hamon, *Texte et idéologie*, op. cit., p.84.

35. Hamon, P., "Pour un statut sémiologique du personnage", op. cit., p.152.

36. *ibid.* pp.154-158.

évaluatif à fonction métalinguistique sous forme de paraphrases évaluatives et modalisantes sur "le savoir-voir", "savoir-dire", "savoir-faire", "savoir-vivre", "savoir-jouir" des personnages.

Certaines oeuvres tendent à la dissolution ou au brouillage de cette "mise en échelle" par la multiplication des espaces évaluatifs qui se neutralisent les uns les autres. Selon les textes, la mise en perspective et les hiérarchies seront plus ou moins encodées ou non encodées dans le texte qui livrera plus ou moins son code de consommation.

3. *La persistance des obstacles*

On a souvent montré les limites des analyses issues du structuralisme et en particulier leur impuissance à rendre compte des problèmes de réception. Néanmoins, les critères d'analyse des textes que construisent ces théories sont utiles à l'enseignant pour décrire, déconstruire un texte et montrer certains procédés de fabrication. Ils pourraient être utiles aux élèves pour mettre à distance les textes, les décrire et les analyser. Comment faire en sorte qu'ils se les approprient et les utilisent avec pertinence de façon autonome ?

Le souvenir d'un cours de lecture en sixième nous invite à la prudence. La séance était consacrée à l'étude comparée des trois premiers chapitres de *Poil de Carotte*, le but était de montrer que, bien que séparés et apparemment indépendants, ces trois textes n'étaient pas interchangeable et que la construction du personnage héros s'effectuait progressivement. La tâche était concrète, et les élèves avaient effectué, crayon en main, un relevé précis permettant de définir le héros. La quantité des indices relevés dans le premier chapitre avait permis de faire apparaître que ce premier texte constitue bien le premier chapitre de l'oeuvre et que les deux suivants reprennent et utilisent de façon implicite ces premières données. L'idée d'un personnage "être de papier" construit par les mots du texte semblait pouvoir être mis en évidence en fin de séance. C'est alors que l'un des élèves qui avaient le mieux participé à la tâche proposée intervient : "Mais, Madame, Poil de Carotte, il a bien existé !"

On pourrait attribuer cette remarque à l'âge de l'élève et à la difficulté du concept à comprendre. L'expérience montre que cette confusion est persistante tout au long du collège et du lycée et qu'elle empêche bien souvent certains commentaires qu'attendent les correcteurs de commentaires composés.

La distinction entre personne et personnage est difficile à construire. Plusieurs obstacles peuvent être envisagés :

- Le personnage semble plus vrai que nature, plus proche et plus familier que les personnages du monde réel.
- Souvent les critiques s'attachent à relever des points communs avec la vie de l'auteur : "Poil de Carotte, c'est Jules Renard quand il était petit : je l'ai lu."
- La distinction devient très difficile quand une personne, Napoléon par exemple, devient personnage littéraire chez Balzac, Hugo ou Stendhal.

Enseigner à lire, écrire et comprendre n'est pas une tâche simple puisqu'il s'agit non seulement d'avoir, à partir de diverses références théoriques, construit un savoir sur l'objet à enseigner, mais aussi de travailler sur les représentations des élèves sur les objets et sur les tâches et à partir de là d'élaborer un projet, des démarches et des séquences didactiques permettant un apprentissage.

L'aire du héros est difficile à délimiter et à parcourir, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Le champ est ouvert...