

LE JOURNAL DE PERSONNAGE POUR REJOUER LE JEU DE LA FICTION

Véronique Larrivé
INSPÉ, Université de Toulouse
LLA CREATIS (ÉA 4152)

Partant de la thématique du présent numéro de *Recherches* axée sur la relation entre fiction et réalité, je voudrais proposer ici de mesurer l'intérêt du dispositif didactique du *journal de personnage* à l'aune des théories de la fiction développées depuis une quarantaine d'années. Je souhaite en effet montrer en quoi le recours à l'écriture en « je » fictif, qui permet de renouveler les pratiques d'enseignement de la littérature, s'inscrit dans une conception revisitée de la fiction, non plus considérée comme un espace textuel de soumission à des effets d'illusion de vérité mais comme une expérience de jeu d'immersion mentale, nécessitant investissement subjectif et puissance d'imagination.

Je commencerai par présenter le *journal de personnage*, en tant que dispositif d'accompagnement de la lecture d'œuvres de fiction littéraires, en illustrant cette description par des exemples issus d'expérimentations menées à l'école primaire et au collège. Je reviendrai ensuite sur les conceptions de la fiction sous-jacentes à la mise en œuvre de ce dispositif didactique. Cela m'amènera à renoncer à l'opposition entre réel et fiction, au regard de la théorie de Kendall Walton qui, prenant en compte l'expérience

interne du lecteur, apparente la fiction à un jeu de *faire-sembler*. Ce renoncement conduira la réflexion vers d'autres théories proches, issues tant de la philosophie analytique que de la philosophie et de la psychologie cognitives ou des neurosciences, qui convergent pour considérer que le rôle de la fiction est de mettre en action l'imagination du lecteur, dans un exercice de représentation mentale de l'univers fictionnel et de simulation dans la situation émotionnelle des personnages¹. Pour chacune, l'objectif sera de montrer en quoi elle peut éclairer et justifier, dans l'enseignement de la littérature, le recours au dispositif didactique du *journal de personnage*. Je terminerai en montrant, à partir des réflexions de Marc Escola, qu'un *journal de personnage* participe, comme d'autres produits textuels générés à partir d'une œuvre littéraire, d'une nouvelle forme de critique littéraire. Ainsi, après avoir rappelé les modalités d'utilisation de ce dispositif, pourrai-je conclure que le *journal de personnage* permet non seulement d'accompagner la lecture d'une œuvre de fiction littéraire mais qu'il est également un outil pour développer la compétence fictionnelle des élèves, c'est-à-dire leur apprendre à *jouer le jeu de la fiction*.

LE JOURNAL DE PERSONNAGE COMME CONSIGNE D'ÉCRITURE

En tant que dispositif d'accompagnement de la lecture littéraire par l'écriture, le *journal de personnage* relève de la catégorie des écrits d'appropriation, qui supposent un lecteur actif et, misant sur un rapport étroit entre lecture et écriture, cherchent à susciter chez lui curiosité pour le texte et envie de s'immerger dans l'histoire, dans le but d'ancrer l'œuvre dans sa bibliothèque intérieure. Avant la présentation de ce dispositif, le lecteur est invité à consulter, en annexe et à titre d'exemples, plusieurs extraits de journaux de personnages rédigés par des écoliers et des collégiens à l'occasion de la lecture de différentes œuvres littéraires de fiction narrative². En effet, il y sera fait référence pour illustrer la présentation du dispositif et

-
1. Je n'aborderai pas ici les théories sémiotiques dont relèvent, en narratologie post-classique, les apports de Käte Hamburger, Doris Cohn, Ann Banfield, S.-Y. Kuroda, longtemps ignorés en France et à qui les travaux de Sylvie Patron ont rendu hommage, notamment dans *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*, paru chez Armand Colin (Paris) en 2009.
 2. Je remercie les enseignants qui, dans les dix dernières années, ont expérimenté le dispositif du journal de personnage et accepté de me transmettre les écrits de leurs élèves : Éliane Lamarque, Clémence Cazeneuve et Églantine Cuny chez les professeurs des écoles, Marie Rigal et Alain Calvet chez les professeurs de français de collège.

lors des analyses qui suivront³. Les œuvres ayant suscité l'écriture des journaux de personnages présentés sont les suivantes :

- des albums : *Aagun* (2009) de Thierry Dedieu, *Les Derniers Géants* (1992) et *Le Roi des Trois Orient*s (2006) de François Place ;

- des romans : *Le Grand Meaulnes* (1913) d'Alain-Fournier, *Le Robinson du métro* (1986 pour la traduction française) de Felice Holman, *Rêves amers* (2001) de Maryse Condé ;

- un conte : *La Belle et la Bête* (1756) de Marie Le Prince de Beaumont ;

- une nouvelle : *La Chèvre de monsieur Seguin* (1879), dans *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet ;

- un récit mythologique : *Le récit de Gilgamesh*⁴.

Écrire les pages d'un journal tenu par le personnage

Le journal de personnage est un dispositif d'accompagnement de la lecture littéraire d'œuvres de fiction narrative, de type romans, contes, récits mythologiques ou albums, qui impose aux élèves d'adopter le « je » fictif du personnage pour rédiger des pages de son journal intime, de son journal de bord ou de son journal de voyage, autant de supports dans lesquels ledit personnage est susceptible de révéler ses pensées intimes, ses sentiments, ses envies ou ses croyances. Caractéristique d'une énonciation « pour soi », propre au journal intime, dans lequel l'apostrophe « cher journal » adressée à un interlocuteur virtuel permet d'exprimer ses pensées tout en les gardant secrètes, la page de journal d'Archibald Léopold Ruthmore (exemple 2a), écrite par un élève en fin de lecture de l'album *Les derniers Géants* de François Place, fait état de la culpabilité du personnage, après le massacre des géants qu'il a contribué à faire découvrir. Ce texte présente de nombreuses références aux états mentaux d'Archibald : les affirmations « j'ai décidé » et « je veux » d'ordre volitif, trois occurrences du verbe « oublier » associées aux « mauvais souvenirs » de la vie passée, le conditionnel « ça me rendrait triste » faisant référence à des événements que le diariste ne souhaite pas évoquer et le fruit d'un jugement axiologique sans concession avec le verbe « punir », associé à la première personne, dans « pour [...] me punir de ce que j'ai fait ». Relevant d'un registre tout autre, la page de journal de Slake, héros du roman *Le Robinson du métro* (exemple 5a), est beaucoup plus factuelle, les interrogations du personnage concernant plutôt son passé, mais les conditions de vie actuelles que décrit le

3. Certains de ces journaux ont fait l'objet d'une présentation détaillée dans le chapitre consacré au journal de personnage de l'ouvrage *Le temps de l'écriture* (Larrivé, 2018b).

4. Les références précises des ouvrages sont données dans la bibliographie.

personnage permettent d'expliquer l'étrange décision qu'il prend de se réfugier dans le métro.

Rédiger des lettres écrites par le personnage

Ce journal peut également prendre la forme de lettres envoyées à d'autres protagonistes de l'histoire lors de moments clés du récit et dans lesquelles le personnage dévoile ses états mentaux. C'est par exemple la forme que prennent les écrits des villageois qui accompagnent la lecture de l'album *Aagun* de Thierry Dedieu (exemple 1a), pour lequel la diégèse rend fictionnellement plus probable la rédaction d'une lettre collective adressée au seigneur plutôt que celle d'une page de journal intime par un villageois isolé. Dans ce récit, pour que la chute soit éclairante et efficace, il est important que le lecteur saisisse bien la colère des villageois à l'égard d'Aagun et se laisse piéger comme eux par l'ambiguïté de son attitude. Or, la rédaction de lettres successives permet précisément d'exprimer cette colère, ce dont les écrits produits par les élèves témoignent : « On n'en veut plus d'Aagun », « Il est nul », « On voudrait avoir un autre lieutenant », « Donnez-nous quelqu'un de mieux. » Les lettres permettent également aux élèves de donner des arguments pour justifier la colère des villageois : « il les a récompensés les pilleurs en leur donnant du gibier et du poisson », « Il ne nous convient pas s'il récompense les ennemis. »

Produire des écrits reçus, lus ou entrevus par le personnage

Le journal du personnage est opportunément complété par d'autres textes en première personne (lettre, télégramme, courriel), fictivement rédigés par les autres actants de l'histoire à l'attention du personnage qui écrit son journal. Pour tenir la chronique de ses aventures, il est en effet fictionnellement plausible que le personnage diariste garde trace de sa communication avec les autres protagonistes de l'histoire. C'est ainsi que la princesse du *Roi des Trois Orient*s peut avoir collé dans son journal de voyage un fairepart reçu à l'occasion de la naissance de la troisième fille du palefrenier⁵ ou que Gilgamesh garde précieusement dans son journal intime le message qu'Enkidu lui a laissé à la veille de sa mort (exemple 4a), dans lequel il le supplie de ne pas l'oublier : « surtout ne m'oublie pas, je resterai dans ton cœur. »

Dans le même esprit, le personnage peut avoir collecté dans son journal d'autres écrits, même s'ils ne sont pas expressément adressés à lui seul ou qu'ils sont destinés à d'autres. Les élèves seront donc amenés à rédiger

5. On trouve une allusion à cette naissance en page 13 de l'album.

d'autres textes susceptibles d'avoir été produits par des personnages de l'histoire : une affiche, un billet doux, un compte rendu d'activité, une invitation à un bal, un poème, un ticket d'entrée pour un spectacle, etc.

Afin de faciliter chez les élèves la représentation imagée de l'espace fictionnel, il semble également opportun de leur proposer d'y adjoindre plans ou cartes permettant un repérage spatial des aventures. Dans les journaux de voyage écrits à partir des albums de François Place, cette dimension iconique ne saurait être oublié tant la géographie imaginaire y tient une place capitale. C'est pourquoi Archibald place croquis et cartes d'itinéraire dans son carnet retraçant au jour le jour son aventure avec les Géants (exemple 2b), alors que les diaristes de la Grande Ambassade peuvent réaliser dessins ou aquarelles pour se souvenir et rendre compte des paysages traversés.

Créer les échanges verbaux possibles dans l'univers fictionnel

Par la diversité des productions textuelles et picturales qui accompagnent les écrits en « je » fictif, le *journal de personnage* s'apparente aux projets d'écriture relevant de la *simulation globale* (Debyser, 1996 ; Yaiche, 1996), dans lesquels les élèves sont amenés à créer un univers fictionnel à partir d'une contrainte initiale concernant un lieu et une époque (un village médiéval, un paquebot d'aujourd'hui, etc.), à endosser l'identité d'un personnage (commerçant, artisan, paysanne, roi/reine, soldat, etc.) et à imaginer toutes les interactions verbales que cet univers peut susciter entre les personnages qui l'habitent.

Avec le *journal de personnage*, les contraintes complémentaires dans cet exercice de simulation globale sont l'adéquation de l'univers fictionnel créé avec la description qui en est faite dans le récit littéraire et l'appartenance de l'objet « journal » à un personnage en particulier, sur lequel se focalise la réflexion concernant ses pensées et ses émotions. C'est ainsi par exemple qu'une des pages de journal du Grand Meaulnes (exemple 7a) est explicitement écrite sur un cahier d'écolier transformé en journal intime, conformément à ce qui est stipulé dans la troisième partie du roman⁶. En ce sens, le journal de personnage est donc un dispositif didactique imposant aux élèves de donner une réalité matérielle à des objets verbaux n'ayant aucune existence dans l'œuvre lue, mais que le monde fictionnel aurait pu susciter (Larrivé, 2015, 2018b). Le soin apporté à la création des couvertures de journaux de personnages présentées (exemple 5b) confirme l'importance de cette dimension matérielle pour les élèves.

6. Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, Folio, Gallimard, 2009, p. 299.

Écrire en « je » non fictif pour donner son avis de lecteur

Dans le dispositif initial du journal de personnage, les écritures en « je » fictif peuvent également être complétées par des consignes d'écriture en « je » non fictif, avec lesquelles l'élève lecteur est amené à porter un regard sur les agissements et les motivations des personnages, confrontant ainsi son système de valeurs et sa conception du monde aux leurs. Cette confrontation avec le monde de la fiction offre alors à l'élève une occasion de s'interroger sur l'univers dans lequel il vit, le personnage jouant le rôle de médiateur. Cela apparaît très nettement dans le texte écrit en « je » non fictif après la lecture de *Rêves amers* quand, commentant l'histoire de Rose-Aimée (exemple 3c), l'élève affirme : « Si j'étais à sa place, c'est bien ce que je ferais ». Proposant un bilan de ce que l'histoire lui a fait comprendre, elle énonce ensuite la règle suivante : « avoir la peau noire ou blanche, peu importe nos religions et nos pays, nous serons toujours égaux ». Dans le texte en « je » non fictif qui fait suite à la lecture d'*Aagun* et à l'écriture des lettres de personnages (exemple 1b), le commentaire de l'élève porte plutôt sur son propre cheminement de lecteur, identique à celui des villageois : « on ne savait pas de quel côté était Aagun jusqu'à ce que ce soit la fin de l'histoire ». L'élève reconnaît ainsi le piège tendu par le texte, comme la réflexion qu'il suscite sur l'action d'Aagun et partant sur le lien entre apprentissage et autonomie.

Les modalités de travail

Les modalités de travail pour la mise en œuvre du journal de personnage dépendent des objectifs que le professeur se fixe. Trois variables sont à prendre en compte : le moment de l'écriture, pendant ou après la lecture, le statut des écrits produits et le mode d'organisation, individuel ou collectif, du travail.

Quand les élèves écrivent le journal de personnage au fur et à mesure de la lecture de l'œuvre littéraire, les textes produits s'apparentent à des écrits de travail, faits individuellement et en classe. Ils facilitent la réception de l'œuvre par une réflexion continue sur les pensées et les mobiles des personnages au fil des étapes du récit. C'est la capacité des élèves à se représenter l'univers fictionnel et à exercer leur flexibilité mentale pour faire évoluer cette représentation qui est alors mise en jeu. La démarche du *journal de personnage* rejoint alors quelques-uns des principes didactiques développés par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux pour le développement des compétences narratives et inférentielles des élèves : rendre les élèves actifs, inciter à construire une représentation mentale, conduire à s'interroger sur les pensées des personnages (Cèbe et Goigoux, 2009, p. 17-18). Avec le dispositif du *journal de personnage*, ces principes sont systématisés et

permettent à chacun, au cours de la lecture, de mettre régulièrement en mots sa représentation personnelle de la situation avant d'échanger oralement avec les autres membres de la classe. Selon cette modalité, le *journal de personnage* prend la forme d'une somme d'écrits de travail, rédigés par chaque élève au fil de la lecture pour l'aider à construire sa compréhension du récit. Il ne suscite aucune correction orthographique de l'enseignant, sauf éventuellement si les élèves recopient leurs écrits sur un carnet dédié, comme l'ont fait les élèves de CM1 ayant écrit le journal d'explorateur du héros des *Derniers Géants* (exemple 2).

À contrario, il arrive que les élèves rédigent le *journal du personnage* une fois la lecture de l'œuvre terminée, dans le cadre d'un projet d'écriture mené seul ou par groupe. Les écrits suscitent en ce cas un travail d'interprétation associé ou non à une relecture totale ou partielle de l'œuvre et ils sont susceptibles d'être retravaillés après discussion avec les autres élèves ou avec l'enseignant. Le journal de personnage est alors un ensemble d'écrits finalisés, permettant aux élèves d'affiner leur interprétation du récit et de ses enjeux, tout en travaillant la forme scripturale du texte. C'est le cas notamment du travail effectué à partir de l'album de François Place, *Le Roi des Trois Orient*s, pour lequel une grande partie de l'album a été lue⁷ avant que soit lancé le projet d'écriture des journaux de six personnages. L'aspect formel du journal, dans sa présentation matérielle et graphique, est important pour que cet objet physique joue son rôle de substitut du monde fictionnel et qu'aux yeux des élèves, il représente métonymiquement le personnage.

Comme nous venons de le montrer, le concept de journal de personnage est marqué par la diversité. Qu'il s'agisse du type d'œuvres de fiction avec lesquelles il peut fonctionner, des consignes d'écriture données et des modalités de travail mises en place, on constate une grande variété de possibles, laissant le champ libre aux enseignants pour adapter le dispositif à leur guise, selon leurs objectifs. Cependant, nous allons le voir, ce qui fait l'unité des travaux présentés est la conception sous-jacente de la fiction. Il est donc temps de présenter les théories de la fiction en cours actuellement dans des domaines aussi divers que la philosophie analytique ou les sciences cognitives, afin de constater l'adéquation entre les conceptions de la fiction défendues par ces théories et le dispositif d'écriture proposé. Cependant, il me faut d'abord définir comment entendre le mot *fiction*.

7. Dans un premier temps, l'album est en effet lu jusqu'à la page 37 (sur 46), ce qui correspond au récit du trajet avant l'arrivée en Chine. Ainsi les élèves, à l'instar des personnages, ne connaissent pas encore *Le Roi des Trois Orient*s quand ils rédigent les journaux de voyage.

DEUX CONCEPTIONS OPPOSÉES DE LA FICTION

Comme l'a montré Thomas Pavel dans *Univers de la fiction* (1988), deux perspectives s'opposent dans la manière d'appréhender les œuvres de fiction narrative : les approches externes, auxquelles la sémiotique peut servir d'exemple et les approches internes qui s'intéressent à la manière dont le texte fictionnel affecte son lecteur.

La fiction comme illusion

Dans une *perspective externe*, la fiction est un objet textuel signifiant, mettant en scène des actions, et qui peut être analysé formellement à l'aide des outils de la narratologie classique d'inspiration structuraliste. Qu'il s'agisse des travaux de Propp, Greimas ou Hamon sur le rôle du personnage, de ceux de Larivaille sur la structure du récit, ou de ceux de Genette sur les voix narratives, le point de vue ou les discours rapportés, la narratologie classique fait donc du récit et de ses objets un ensemble de signes à déchiffrer et d'invariants à repérer. Dans cette approche, le personnage n'est qu'un pseudo-objet, support des actions analysées, construit prioritairement par les discours qui le constituent (Pavel, 1988, p. 7-11). Le terme *fiction* renvoie alors à la fable racontée, ou diégèse, plutôt qu'aux procédés mis en œuvre.

Cette première perspective instaure une fracture ontologique entre le monde de la fiction et le nôtre (Pavel, 1988, p. 25), puisque l'univers diégétique n'a d'existence que textuelle et que les personnages ne sont considérés que comme des êtres de papier. Comme le dénonce Antoine Compagnon dans *Le Démon de la théorie*, les tenants de la théorie littéraire, à l'instar de Platon, se méfient en effet du pouvoir des mensonges de la *mimesis*. Victimes « d'une conception de la référence linguistique simpliste et outrée » (1998, p. 156), ils considèrent que seuls des phénomènes d'illusion référentielle, créés textuellement, expliquent l'impression donnée au lecteur que les personnages sont des personnes, et ils affirment que cette « hallucination » ne saurait être encouragée. Dans *L'Esprit du roman*, (2004), Jon-Arild Olson rappelle que, selon cette perspective, Emma Bovary se réduisant aux informations données par le texte flaubertien, la barrière étanche qui sépare les deux mondes fictionnel et réel nous interdit par exemple, si ce détail n'est pas donné par le texte, de nous interroger sur l'existence d'un grain de beauté sur son épaule gauche car, le personnage n'ayant pas d'autonomie ontologique, la question n'a aucun sens (2004, p. 197). Or, c'est bien cette conception de la fiction qui s'est imposée pendant plusieurs décennies dans l'enseignement de la littérature, avec la primauté donnée à l'analyse des discours et la mise en place, dans les années 90, de la démarche de *lecture méthodique* (ou *lecture analytique*) dans les

collèges et lycées. Avec cette démarche, soucieuse d'adopter des bases scientifiques et rigoureuses, l'analyse des textes relève d'une technique, appuyée sur des observables précis (énonciation, lexique, figures de style, etc.) et toute expression de la subjectivité du lecteur quant à sa réception de l'histoire racontée se trouve non seulement exclue mais délégitimée. Si on se réfère au modèle de l'activité lectorale proposé par Vincent Jouve (1992), cette manière d'appréhender les textes valorise l'instance du *lectant*, observateur distancié du texte (Jouve, 1992, p. 83), alors que l'instance du *lisant*, lecteur impliqué dans l'histoire (Jouve, 1992, p. 85), subit au contraire un net discrédit. La fiction se réduisant au texte, Emma Bovary n'est qu'un être de papier et ne saurait avoir d'existence propre qui justifierait qu'on la déteste, qu'on la juge ou qu'on la pleure, ni même qu'on s'interroge sur ses pensées, en dehors de celles exprimées en toutes lettres dans l'œuvre de Flaubert.

Il apparaît donc que, selon cette première perspective, en raison de la frontière ontologique entre le monde de la fiction et le monde réel, toute prétention à compléter le contenu diégétique du roman par une page de journal fictivement rédigée par le personnage ou par une lettre écrite de sa main relèverait forcément de l'incohérence. Sauf à exister dans l'œuvre elle-même, le *journal de personnage* n'a donc pas lieu d'être, le personnage et l'univers dans lequel il vit n'ayant aucune autre réalité que celle, textuelle et limitée, qui les définit. Rédiger un texte en « je » fictif en se mettant à la place du personnage ne saurait, au mieux, que constituer un exercice d'écriture d'invention permettant de reprendre des procédés textuels analysés dans l'œuvre et/ou de travailler la notion de point de vue.

La fiction comme expérience de lecteur

À la perspective externe exposée ci-dessus, s'oppose de manière radicale la *perspective interne* qui s'intéresse à la manière dont le lecteur ressent l'œuvre de fiction narrative, de son point de vue propre, c'est-à-dire à ses effets, parfois très intenses, sur le lecteur engagé subjectivement dans sa lecture (Pavel, 1988, p. 25). Pour le philosophe Jérôme Pelletier, les interactions des œuvres de fiction avec leurs lecteurs ou spectateurs ne relèvent ainsi ni de la dichotomie du vrai ou du faux, ni d'une conception illusionniste, mais de la capacité des humains à se faire des représentations mentales de l'univers fictionnel : « Quand nous lisons ou voyons une fiction et sommes pris par le récit, nous ne croyons pas en sa réalité mais imaginons sa réalité » dit-il (Pelletier, 2008, p. 132). Il découle de cette approche, portée par une attention à l'activité imaginative et subjective du lecteur impliqué, que la fiction peut être considérée comme un jeu d'imagination.

Dans la période actuelle où des injonctions ministérielles invitent les professeurs à « faire place au sujet lecteur dans la classe de littérature »

(Vibert, 2011), cette seconde vision de la fiction, fruit d'une perspective interne prenant en compte l'expérience du lecteur, nous semble donc plus adaptée que la première pour analyser le dispositif scolaire de lecture-écriture qu'est le *journal de personnage*. C'est donc en m'inscrivant dans cette conception nouvelle de la fiction que je vais maintenant confronter ce dispositif aux diverses théories qui tentent de saisir la relation entre les œuvres fictionnelles et leurs lecteurs.

LE JOURNAL DE PERSONNAGE ET LES THÉORIES DE LA FICTION

Longtemps ignorées dans le champ des études littéraires à l'université française, les théories de la fiction se sont développées, depuis les années 80, dans les pays anglo-saxons, sous l'impulsion de la philosophie analytique, dont les chercheurs sont à l'initiative de propositions conceptuelles prenant l'expérience du lecteur comme fondement. C'est avec les ouvrages de Jean-Marie Schaeffer que ces théories seront importées en France dans les années 2000, avant d'être confirmées par les apports des sciences cognitives et des neurosciences.

Le journal de personnage ou la fiction comme jeu

Dès 1978, le philosophe américain Kendall Walton défend une théorie selon laquelle apprécier une œuvre fictionnelle suppose un exercice d'imagination relevant du jeu de *faire-sembler*, théorie qu'il développera plus tard dans *Mimesis and Make Believe* (1990)⁸. Selon cette théorie, le lecteur ne croit pas que le monde fictionnel existe, mais, jouant à suivre les injonctions du texte, il fait *comme si* ce monde existait, indépendamment du texte qui le décrit. Pour Kendall Walton, ce que le lecteur vit par la simulation provoque en lui des émotions dont les états physiologiques sont similaires à ceux qu'il aurait ressentis dans les mêmes situations de la réalité, alors même qu'il a bien conscience qu'elles sont d'origine fictionnelle (Walton, 1990, p. 247). Dans cette perspective, reprise par le philosophe anglais Grégory Currie dans *The nature of fiction* (1990)⁹, les fictions ne sont pas des supports de fausses croyances mais constituent des dispositifs de jeu, appelés « *props* »¹⁰, que les lecteurs utilisent pour des exercices de simulation mentale (Walton, 1990, p. 12 ; Currie, 1990, p. 97).

8. Il n'existe pas de traduction française de cet ouvrage.

9. Il n'existe pas de traduction française de cet ouvrage.

10. *Props* = supports.

Parallèlement, quand Michel Picard, dans *La lecture comme jeu* (1986), propose de modéliser l'activité du lecteur à partir des concepts de la psychanalyse, il distingue également, dans la lecture littéraire, deux sortes de jeu : le *game*, jeu de stratégie, consiste à révéler les ressorts textuels de l'œuvre de fiction, alors que le *playing*, jeu d'imagination basé sur l'identification à une figure imaginaire, permet au lecteur de simuler mentalement l'univers fictionnel et de s'y projeter (Picard, 1986, p. 162-168). En posant l'activité de *playing* du lecteur comme un axiome de base de la lecture littéraire, Michel Picard rejoint donc les théories de la simulation proposées par la philosophie anglo-saxonne.

Il est important de souligner que la consigne scolaire d'écrire le *journal du personnage* relève également de cette conception ludique de la fiction, qui, dans un jeu de *faire comme si*, invite l'élève à *se prendre pour* le personnage, à *s'identifier* à lui pour écrire son histoire. Ainsi, le temps de l'écriture, l'élève doit-il *faire semblant* d'être le personnage, écrire comme lui, penser comme lui, ce qui l'oblige non seulement à inférer ses pensées intérieures mais également à emprunter sa voix, son phrasé, ses tics de langage, dans un exercice d'imitation très ludique, rappelant les jeux de l'enfance caractérisés par l'utilisation très spécifique du conditionnel : « Je serais le personnage ». Dans les extraits du journal du Grand Meaulnes (exemple 7b), le jeu de *faire comme si* se traduit non seulement par l'écriture en « je » fictif mais également par un effet de réel qui montrent l'engagement ludique de l'élève : le texte est maculé de tâches d'encre, comme aurait pu l'être le vrai journal d'un écolier de cette époque et assorti d'un dessin qui aurait pu être créé par le personnage. De même, dans les journaux des personnages de l'album *Le Roi des Trois Orient*s, fairepart, carte, croquis, affiche ou aquarelle jouent le rôle de témoignages de la vie dans la Grande Ambassade et permettent de *faire comme si* elle avait réellement existé. Avec *Le Robinson du métro*, ce rôle peut être joué par la collecte de petits objets récoltés par Slake (petits élastiques, boutons, fil de fer, etc.)¹¹, collés par les élèves dans le journal du personnage.

Le journal de personnage ou la fiction comme immersion

C'est Jean-Marie Schaeffer, philosophe spécialiste de la réception esthétique, qui, avec *Pourquoi la fiction* (1999), importe et actualise la théorie de Kendall Walton dans le champ de la théorie littéraire française. Partant du principe que la capacité à simuler est une compétence essentielle de la conscience humaine, dont le développement se situe, du point de vue

11. Le chapitre 7 du roman fait mention des « trouvailles » de Slake.

de l'ontogénèse, dans les jeux de feintise partagée de la petite enfance, Jean-Marie Schaeffer propose une théorie cognitive et pragmatique des productions fictionnelles, celle de la « feintise ludique partagée » (Schaeffer, 1999, p. 109). Il explique la relation à la fiction comme étant le produit de trois processus mentaux différents : la feintise ludique, l'immersion mimétique et la modélisation analogique. Les différents dispositifs sous lesquels elle se présente sont ensuite analysés, de la littérature aux jeux numériques, en passant par la représentation picturale, le cinéma et le théâtre. La théorie de Jean-Marie Schaeffer fait une large part à la représentation mentale, définie comme un fait psychique induit par des expériences perceptives et des savoirs sociaux assimilés (Schaeffer, 1999, p. 104). Si le jeu de la fiction nous engage à simuler des états mentaux qui sont eux-mêmes des répliques de pensées et d'émotions réelles, la représentation mentale joue en effet un rôle majeur dans le processus en tant que déclencheur de la simulation.

Avec ce travail, Jean-Marie Schaeffer offre à la théorie littéraire une nouvelle orientation pour penser le rapport du lecteur au texte de fiction, selon le paradigme de *l'immersion fictionnelle*. Comme le fera également Jean-Pierre Esquenazi plus tard, dans *La Vérité de la fiction* (2009), il donne les traits saillants de cette activité ludique de représentation qu'est l'immersion fictionnelle : 1/ la prééminence de l'activité imaginative sur l'activité perceptive car l'esprit du lecteur ou du spectateur est accaparé par l'univers fictionnel (Schaeffer, 1999, p. 180 ; Esquenazi, 2009, p. 55 et 102), 2/ un esprit scindé par la coexistence de deux mondes, réel et imaginé (Schaeffer, 1999, p. 182 ; Esquenazi, 2009, p. 56), 3/ un investissement affectif intense avec des représentations émotionnellement saturées (Schaeffer, 1999, p. 185 ; Esquenazi, 2009, p. 56).

Ces explications confirment qu'avant d'être un dispositif didactique, le *journal de personnage*, fondé sur la consigne d'écriture en « je » fictif, est lui-même un dispositif fictionnel relevant de la feintise ludique partagée. Il propose à l'élève de jouer le *jeu de la fiction*, à travers un des sept vecteurs d'immersion analysés par Jean-Marie Schaeffer, la substitution d'identité narrative (Schaeffer, 1999, p. 255). L'élève fait donc *comme si* le monde fictionnel existait et qu'il y participait en tant qu'actant : c'est le jeu proposé. Par ailleurs, la narration homodiégétique étant, selon Vincent Jouve (1992), la plus propice à l'identification du lecteur au personnage, on peut considérer que la consigne d'écriture en « je » fictif facilite l'entrée dans ce jeu fictionnel. Des propos d'élèves recueillis lors d'expérimentations du *journal de personnage* en accompagnement de la lecture du *Récit de Gilgamesh* le confirment (Larrivé, 2015).

Le journal de personnage ou la fiction comme monde possible

Selon Françoise Lavocat (2004), spécialiste de la théorie des mondes possibles, l'interprétation du récit narratif comme art de la simulation conduit inévitablement à une conception de la fiction comme alternative du monde réel. Elle reprend ainsi une théorie développée par Thomas Pavel dans *Univers de la fiction* (1988) qui, souhaitant s'interroger sur le pourquoi des actions des personnages et considérant que cette question n'a aucun sens si les personnages n'ont pas d'existence ontologique, stipule que les mondes fictionnels sont une variété des mondes possibles (Pavel, 1988, p. 59-72). Selon lui, quand nous sommes émus par un œuvre, nous sentons que nous ne participons pas à un univers seulement constitué d'objets et nous considérons les personnages comme des sujets de conscience. Or, cette conception de la fiction comme un monde possible permet aux événements des romans de prendre « une sorte de réalité qui leur est propre », dit-il (Pavel, 1988, p. 19).

Dans un article intitulé « Des mondes possibles aux mondes parallèles », qui revient sur les travaux de Thomas Pavel, Marie-Laure Ryan (2006) rappelle le changement de paradigme opéré par l'introduction de la théorie des mondes possibles dans l'analyse des fictions littéraires. Décrivant les mécanismes cognitifs qui rendent l'univers textuel présent à l'imagination, elle affirme que cette théorie met l'accent sur le plaisir du lecteur à s'immerger dans le monde évoqué par le texte. À l'instar d'Umberto Eco dans *Lector in fabula* (1986), Marie-Laure Ryan rappelle les règles d'accessibilité du lecteur au monde de la fiction : un principe d'analogie entre les deux mondes, réel et fictionnel, qui fait que tout ce qui n'est ni nommé ni décrit comme fonctionnant différemment du monde réel est interprété comme fonctionnant de la même façon (Eco, 1996, p. 89)¹² et un principe d'écart minimal qui fait que le lecteur doit pouvoir utiliser ses connaissances du monde réel pour comprendre le monde fictionnel (Ryan, 2006). Ces règles, qui permettent au lecteur de saisir les informations données par le texte et de les gérer pour qu'elles forment une histoire cohérente, démontrent, dans le processus d'appropriation du récit, la prépondérance des composantes fictionnelles que sont les lieux, les objets et les personnages, sur la dimension littéraire du texte lui-même. Évoquant le souvenir de lecture, Marie-Laure Ryan affirme même que « le lecteur se rappelle un personnage de roman, un décor, une intrigue passionnante, sans se rappeler des mots du texte ». Dans une forme de réhabilitation du

12. Ces règles interdisent par exemple d'avoir des « cercles carrés » dans un univers narratif postulant la similarité de fonctionnement mathématique avec le nôtre (Pavel, 1988, p. 67 ; Compagnon, 1998, p. 160).

bovarysme littéraire comme moteur de la lecture, elle affirme que « le plaisir du texte ne réside pas exclusivement dans la contemplation du langage » et que le jeu qui consiste à faire semblant que le monde fictionnel existe fait intégralement partie du plaisir de lire. Selon elle, la fiction et le récit ont donc remplacé « le littéraire » comme centre d'intérêt. Plus récemment, dans *Il existe d'autres mondes* (2014), Pierre Bayard a également repris cette théorie des mondes possibles pour expliquer la puissance des mondes fictionnels sur nos imaginations de lecteurs.

Notons ici qu'en demandant aux élèves de considérer le personnage comme un sujet de conscience, capable d'avoir des états mentaux (sentiments, pensées, croyances) et de les exprimer au-delà de ce qu'en présente le texte de l'œuvre, le dispositif du *journal de personnage* confère également au protagoniste une véritable dimension ontologique. Il en résulte que le monde fictionnel dans lequel ce personnage évolue se dote également d'une existence, dont l'objet matériel qu'est le journal se fait le témoin, quelle que soit la forme qu'il prend. Chez l'élève, l'aspect ludique de l'élaboration mentale d'un univers possible et la dimension affective de l'immersion fictionnelle peuvent constituer une motivation importante pour entreprendre le travail d'écriture demandé. Comme l'œuvre qui le motive, le *journal de personnage* devient donc lui-même un support de jeu (*prop*), une nouvelle proposition de jeu fictionnel. Dans la première page des six journaux de voyage écrits à partir de l'histoire du *Roi des Trois Orient*s, les élèves ont ainsi eu pour contrainte d'évoquer les conditions dans lesquelles le cahier qui sert de support au journal a été trouvé par le personnage. Une fois admis l'anachronisme qui voudrait que cahiers et livres circulaient au Moyen Âge comme de nos jours¹³, cette réflexion permet aux élèves de conforter la cohérence de l'univers fictionnel dans lequel habitent les personnages auxquels ils attribuent la fonction de diaristes. Dans le même esprit, les élèves qui ont lu *Le Robinson du métro* et rédigé le journal de Slake (exemple 5a), d'abord à la main puis en le tapant à l'ordinateur¹⁴, ont justifié que les textes ne soient pas manuscrits. Ainsi, dans le préambule du journal, ont-ils fait raconter au personnage qu'il avait trouvé une vieille machine à écrire dès son installation dans le métro. On observe un phénomène similaire dans le journal de Gilgamesh (exemple 4b), lorsque le héros évoque le message qu'Enkidu lui a laissé avant de mourir. « Cette lettre me rassure », écrit-il, à une époque où les messages étaient gravés sur

13. L'acceptation du caractère anachronique du *journal du personnage* est indispensable pour beaucoup d'œuvres.

14. L'écriture sur ordinateur a été imposée, après le premier jet, car elle facilitait le travail de réécriture par les élèves.

tablette d'argile. Dans chacun de ces exemples, un élément fictionnel supplémentaire s'est imposé pour garder la cohérence du monde de l'œuvre, tout en y intégrant le journal dans la forme imposée.

Le journal de personnage ou la fiction comme reconfiguration mentale

Que ce soient Thomas Pavel (1988), Lubomir Dolezel (1998), Pierre Bayard (1998) ou Marc Escola (2006), tous ont énoncé, en tant que théoriciens des mondes possibles, le principe qu'un texte ne peut représenter qu'une infime partie de la description de son univers et que le monde fictionnel est donc ontologiquement incomplet. Comme cet univers n'en reste pas moins saturable, l'activité du lecteur consiste non seulement à se projeter mentalement dans ce monde fictionnel mais également à l'enrichir pour le rendre plus conforme à son idée de la complétude. Simuler un monde fictionnel par la représentation mentale impose donc de compléter les éléments manquants au moyen d'inférences fictionnelles, processus dans lequel, selon Laurent Jenny (2010), chaque nouvelle information déclenche une nouvelle attente.

Partisan de la théorie du *sujet lecteur* qu'il contribue à mettre en place dans les années 2000, Gérard Langlade définit à son tour *l'activité fictionnalisante* du lecteur comme étant ce processus de reconfiguration du texte qui permet au lecteur de donner à l'œuvre une forme ultime en « imaginant [...] une multitude de données fictionnelles nouvelles » (Langlade, 2006, p. 165) qui viennent compléter le monde mis en place par la fiction. Dans cette opération de complémentation de l'univers fictionnel qu'il déploie, le lecteur met en jeu son histoire personnelle, ses connaissances du monde, ses références culturelles, ses désirs et ses valeurs. Longtemps décriée parce qu'elle semblait réduire les œuvres à leur contenu fictionnel en oubliant leur force poétique et que l'investissement qu'elle demande paraissait incompatible avec la distanciation nécessaire pour analyser les textes, cette activité lectorale, fondamentalement subjective, est donc réhabilitée par Gérard Langlade qui la considère comme le « signe de déclenchement du processus de lecture littéraire » (Langlade, 2006, p. 174-175). Rejoignant indirectement la position de Marie-Laure Ryan, Gérard Langlade considère que, loin de négliger la littérarité des œuvres, *l'activité fictionnalisante* du lecteur la respecte, voire la fonde.

En ce sens, proposer à l'élève de rédiger un *journal de personnage*, c'est attribuer à l'univers fictionnel et à son investissement subjectif une place prépondérante dans le regard porté sur l'œuvre littéraire. L'élève se trouve invité à exercer conjointement sa capacité de représentation, en prélevant des indices textuels susceptibles de l'aider dans l'édification mentale du monde possible de la fiction, et son aptitude à enrichir, par inférence, ce monde

incomplet, en mettant en jeu sa subjectivité. Ainsi, dans une page de journal du Grand Meaulnes, l'élève écrit : « Je me demande si je ne suis pas hyperactif » (exemple 7b). Ces propos montrent comment cet élève reconfigure l'univers d'Alain-Fournier en utilisant des considérations médicales ou psychologiques contemporaines pour se représenter le personnage et son énergie débordante. Dans un registre très différent, le commentaire porté par une élève sur l'histoire de *Rêves amers* après l'écriture du journal de Rose-Aimée (exemple 3d), illustre bien comment activité axiologique et activité imaginative se coordonnent pour refuser le scénario proposé par le récit. Le conditionnel passé « elle aurait dû », en tête de phrase par deux fois, traduit à la fois l'impuissance à changer l'histoire et le désir impérieux d'imaginer un autre destin pour Rose-Aimée : « elle aurait dû rester chez elle », « elle aurait dû pouvoir aller à l'école [...] et apprendre... ». L'activité fictionnalisante de l'élève lectrice lui permet d'énoncer sa vision de la vie « d'une petite fille normale » et d'exprimer une forme de révolte contre le sort fait à Rose-Aimée.

Si le propre de la lecture littéraire est de solliciter la subjectivité du lecteur par la mise en jeu de son *activité fictionnalisante*, le dispositif du journal de personnage semble didactiquement adapté pour favoriser son enseignement.

Le journal de personnage ou la fiction comme décentrement

Dès 1993, Alex Neill, philosophe de l'esthétique analytique anglaise, postule que le lecteur ou le spectateur adopte à l'égard des personnages de la fiction une « attitude imaginative » qui lui permet de voir les choses du point de vue du personnage, ce qui lui est indispensable pour comprendre le récit. Sa démonstration est simple. Dans le réel, pour comprendre la situation d'injustice que vivent certaines personnes, nous devons saisir les choses de leur point de vue. Or, Alex Neill pense qu'il n'y a « aucune raison de penser que nous ne pouvons pas adopter une attitude imaginative de cette sorte à l'égard de personnages de fiction » (Neill, 2005/1993, p. 354). À la même époque, la théorie du *déplacement déictique* élaborée par la psychologie cognitive¹⁵ décrit comment le lecteur se projette mentalement dans l'univers des personnages fictionnels en déplaçant « son centre déictique » du monde réel où il se trouve vers un point de l'univers où se situent les personnages. Le lecteur quitte donc son référentiel autocentré pour adopter successivement celui des différents personnages. Or, ce que ces travaux

15. Duchan J., Bruder G. et Hewitt L. (dir.), 1995, *Deixis in Narrative. A Cognitive Science Perspective*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, cité par J. Pelletier (2005) p. 44.

décrivent comme une attitude imaginative ou un déplacement mental s'apparente au processus d'*empathie fictionnelle* exercé à l'égard des personnages, tel que je l'ai décrit en prenant appui sur les propos de la philosophe et neuroscientifique Bérangère Thirioux et ceux du psychologue cognitiviste Keith Oatley (Larrivé, 2015).

Selon Bérangère Thirioux (2010), l'*empathie* est un processus de simulation mentale que nous utilisons continuellement dans notre vie sociale pour interagir avec nos semblables en ayant une bonne représentation de leurs émotions et de leurs pensées. Ce processus nous permet de nous projeter dans le corps et dans l'esprit de l'autre pour expérimenter sa situation et comprendre ses états mentaux. Il se caractérise par le passage d'un référentiel égocentré à un référentiel extracorporel, centré sur l'axe du corps d'autrui. L'*empathie* est donc une expérience de décentrement mental de soi dans l'autre, par un processus incarné, relevant de la Théorie de l'esprit, dans lequel le corps joue le rôle de simulateur (Larrivé, 2015). Or, d'après Keith Oatley (2012), les expériences menées par des psychologues qui explorent, en collaboration avec des neuroscientifiques, les processus cérébraux et cognitifs en jeu dans la lecture, confirment que, d'un point de vue physiologique, le lecteur interagit de la même façon avec les personnages de la fiction qu'il ne le ferait avec des personnes dans le monde réel (Oatley, 2012, p. 67-68). Pour se faire une représentation des émotions, pensées et croyances du personnage, le lecteur s'immerge mentalement dans le contexte du personnage et adopte son point de vue, puis utilise son corps-simulateur (ou *lisart*¹⁶) et attribue au personnage les résultats de la simulation effectuée (Larrivé, 2015, p. 161 ; 2017, p. 65). Ainsi, grâce à ce processus empathique, le lecteur comprend ce que le personnage ressent, pense et croit. On parle alors d'*empathie fictionnelle* parce qu'en tant que *lisant*, le lecteur noue une relation intersubjective avec des êtres qu'il fait exister mentalement en leur donnant le statut de sujets de conscience, mais qui n'en restent pas moins des personnages de fiction (Larrivé, 2015, p. 161). Dans un article récent au titre suggestif, « Quand les personnages vibrent en nous » (2020), Vincent Jouve souligne la dimension corporelle du phénomène empathique et explique que l'*empathie* pour le personnage peut être « sèche » ou « humide » selon que la compréhension de ses états mentaux par le lecteur est distanciée ou, au contraire, teintée d'affectivité (Jouve, 2020, p. 42). Ainsi Vincent Jouve affirme-t-il que l'*empathie* lectorale à l'égard du personnage ne saurait être réduite à des phénomènes de

16. Selon le modèle de l'activité émotionnelle du lecteur proposé dans mon travail doctoral, le corps-simulateur des activités imaginatives du *lisant* (ou *corps ému*), est appelé *lisart* (Larrivé, 2015, p. 163 ; 2017, p. 65).

contagion émotionnelle ou de compréhension strictement affective de son être, rattachés à l'empathie dite humide, mais qu'avec l'empathie sèche, il s'agit également d'un processus plus vaste de compréhension des états mentaux dudit personnage, sans que cela nécessite un partage des affects. Cependant, quel que soit le type d'empathie mise en jeu, Vincent Jouve rappelle que le processus est soutenu par l'investissement affectif et axiologique du lecteur, qui utilise sa propre vie psychique pour faire exister le personnage et simuler sa vie mentale. Ainsi, le lecteur faisant *comme si* le personnage et lui n'étaient qu'une même personne, le processus empathique dans la fiction s'apparente-t-il bien à un « jeu de rôle », tel qu'imaginé par Kendal Walton ou Grégory Curry.

À propos du dispositif du *journal de personnage*, ces explications permettent d'affirmer que, pour pouvoir traduire en mots ses émotions et ses pensées, l'élève doit entrer en relation empathique avec le protagoniste, considéré comme un *alter ego* à déchiffrer. Faire vivre le personnage en lui, nécessite de l'élève, une fois le monde fictionnel représenté, qu'il se positionne mentalement dans le « ici » et « maintenant » du personnage puis, utilisant à la fois sa réflexion inférentielle et ses capacités de simulation incarnée, qu'il construise une représentation mentale des pensées et des croyances du personnage, dans un processus de simulation mettant en jeu ses propres répertoires émotionnel et axiologique. Dans le journal de Gilgamesh (exemple 4b), les propos qu'il attribue au personnage montrent que l'élève a bien saisi l'immense chagrin du roi à la disparition de son ami Enkidu, mais également sa culpabilité de ne s'être pas occupé suffisamment de lui avant cette issue fatale : « Je l'aimais de tout mon cœur », « Il était une part de moi et sans cette part, il y a un vide », « Je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas aidé ». Comme la tristesse et le remords seront les déclencheurs de la métamorphose de Gilgamesh, il paraît important, pour la compréhension de la suite du récit, que le lecteur, en l'exprimant par des mots en première personne, saisisse bien, par empathie, la tristesse du personnage. De même, dans la page de journal de Rose-Aimée, écrite au début du roman *Rêves amers* de Maryse Condé (exemple 3a), c'est la répétition par trois fois de l'expression « je n'ai pas envie » opposée au verdict « je suis obligée de partir », qui montre que l'élève éprouve le sort infligé à Rose-Aimée, de quitter contre son gré sa mère, son père, son amie Florette et le village auquel elle est attachée. L'écriture du *journal de personnage* peut donc, à juste titre, être considérée comme une occasion renouvelée, après celle de la lecture, d'exercer l'*empathie fictionnelle* des élèves.

Le journal de personnage ou la fiction comme jeu sérieux

À l'instar des jeux de *faire-semblant* de l'enfance, l'univers fictionnel donne aux humains, selon Kendall Walton (1990), la possibilité

d'expérimenter sans risque (*for free*) des situations périlleuses ou compromettantes puisque l'expérience y est vécue « pour de faux »¹⁷. La douleur et la souffrance que nous aurions subies dans le monde réel nous étant épargnées, nous engrangeons donc, dans la fiction littéraire, les bénéfices d'une expérience difficile, sans avoir à en supporter les conséquences.

Jean-Marie Schaeffer avec *Pourquoi la fiction ?* (1999), Jérôme Bruner avec *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* ([2002], 2010), Vincent Jouve avec *Pouvoirs de la fiction – Pourquoi aime-t-on les histoires ?* (2019) interrogent tous les trois le rôle anthropologique de la fiction. Cette question rejoint les réflexions contemporaines de Marielle Macé ou Yves Citton qui mettent l'accent sur la dimension cognitive, longtemps négligée, du récit. Qu'il s'agisse d'organiser le réel et de lui donner du sens (Eco, 1986, p. 94 ; Bruner, 2010, p. 65), d'enrichir et adapter notre identité et notre manière d'être au monde (Schaeffer, 1999, p. 327 ; Macé, 2011, p. 225 ; Citton, 2012, p. 112 ; Jouve, 2019) ou d'« affuter notre cerveau social » par une meilleure compréhension de nos motivations et de celles des autres (Oatley, 2012, p. 65), l'expérience incarnée d'une altérité vécue « de l'intérieur » nous transforme et redéfinit notre rapport à autrui. En effet, selon Yves Citton, « des gestes affectifs, performés en état d'immersion fictionnelle » peuvent même contribuer « à sculpter la gestualité que nous mobiliserons ensuite dans notre monde actuel » (Citton, 2012, p. 118). Ainsi, apparaît-il bien que l'expérience vécue dans le monde possible de la fiction est déterminante pour orienter notre existence dans le monde réel et que, si la fiction littéraire peut être modélisée par le jeu, comme l'ont proposé Kendall Walton, Michel Picard et Jean-Marie Schaeffer, il s'agit bien, pour les humains qui s'y adonnent, d'un jeu éminemment sérieux¹⁸.

Dans la mesure où il relève à la fois de la conception ludique du jeu fictionnel et de la théorie des mondes possibles autorisant à prendre les personnages de fiction pour des êtres de conscience, le dispositif du *journal de personnage* met l'expérience de l'élève lecteur-scripteur au centre de la démarche didactique et mise sur le rôle de la littérature dans la construction de sa personnalité. En lui imposant de rejouer par l'écriture le jeu sérieux de l'immersion ludique dans la fiction, le *journal de personnage* permet en effet

17. Jouer « pour de faux » est une expression enfantine pour définir la feintise ludique du jeu de faire-semblant, d'où notre choix de l'utiliser pour traduire l'expression « for free ».

18. On entendra l'expression avec le double sens de l'adjectif « sérieux » : 1- Est « sérieux » ce qui touche à des choses importantes et profondes et ne relève pas de la « distraction » 2- Le « jeu sérieux » ou *serious game* est un jeu (numérique ou non) qui utilise les ressorts ludiques de l'immersion à des fins éducatives.

à l'élève d'expérimenter des pensées et des croyances qui ne sont pas les siennes et d'infléchir ou enrichir ainsi sa manière d'être au monde. Tout ludique que soit le dispositif initial de *faire comme si* proposé aux élèves, le *journal de personnage* doit donc être considéré à son tour comme un *jeu sérieux*. Si on regarde la lettre que Rose-Aimée, héroïne de *Rêves amers*, envoie à ses parents pour annoncer son départ vers Miami (exemple 3b), on s'aperçoit par exemple qu'elle raconte et explique le vol perpétré par son amie Lisa à l'égard de sa patronne : « Lisa a volé l'argent que lui avait donné sa patronne parce qu'elle la battait ». Justifiant la transgression, l'élève lui fait même dire : « Je trouve qu'elle a eu raison de s'enfuir avec l'argent parce qu'elle était traitée en tant qu'esclave ». En écrivant ces mots, attribués à Rose-Aimée, l'élève vit donc, par l'intermédiaire du personnage, une expérience de révolte, qui lui permet de mesurer la portée des actes accomplis, ceux de la patronne et ceux de Lisa, d'en peser la valeur et d'émettre un jugement moral étayé, contraire aux principes qui lui ont été inculqués et qui assimilent le vol à un forfait. Cette expérience est émancipatrice. Dans une situation un peu similaire axiologiquement, la lettre signée « votre aimante mais déterminée fille », que la princesse du *Roi des Trois Orient*s adresse au roi son père (exemple 6a), annonce que, refusant le mariage forcé qui ne convient qu'à lui, la jeune femme s'est enfuie avec un musicien et qu'elle s'enfuira à nouveau si les gardes du palais tentent de la retrouver. Là encore, il s'agit bien pour l'élève de vivre, par la médiation du personnage et par la mise en mots de ses pensées, une expérience de rébellion contre l'autorité patriarcale et d'affirmation de soi comme être libre.

La recherche actuelle sur la littérature et les valeurs, comme le rôle attribué aujourd'hui aux œuvres littéraires dans l'enseignement moral et civique à l'école et au collège¹⁹, confirment que les enseignements de la fiction résident en grande partie dans le jeu de simulation mentale qu'elle propose à son lecteur. S'appuyant sur son aptitude à *l'empathie fictionnelle*, elle lui procure une véritable expérience de vie qui, parce qu'elle met en jeu ses émotions et son système de valeurs, est susceptible de le marquer durablement.

Le journal de personnage ou la fiction comme création critique

Avant de clore cette réflexion sur le *journal de personnage* comme dispositif didactique adapté à une « pédagogie de l'immersion » telle que

19. À titre d'exemple, voici le titre d'une fiche Éduscol concernant la culture littéraire et artistique en cycle 3 : « La morale en question en CM1-CM2 ».

Laurent Jenny la définit (2010), il nous paraît intéressant de proposer un dernier regard sur la théorie des mondes possibles, du point de vue cette fois de la création critique.

Pour Françoise Lavocat (2010), considérer l'œuvre comme un monde possible permet que celle-ci devienne elle-même le monde de référence à partir duquel d'autres mondes possibles sont accessibles, qu'il s'agisse d'autres œuvres référées par elle ou bien de variantes et continuations qui se réfèrent à elles. Ainsi peut-on considérer que ce que Brigitte Louichon (2015) appelle les « OSS »²⁰ d'une œuvre littéraire constituent autant de mondes possibles de cette œuvre. Dans le même esprit, Marc Escola (2006) suggère que le commentaire littéraire puisse tirer profit de cet ensemble de possibles textuels produits par la syntaxe du texte. Là où un commentateur classique cherche à faire une description du monde textuel M1, et un auteur de réécriture à produire un autre monde textuel M2 à partir de M1, Marc Escola propose de produire un monde textuel M1bis, variante du monde M1, en postulant que cette variante « éclaire » le texte réel en même temps qu'elle le transforme. C'est dans cette perspective qu'il recommande de réfléchir aux souhaits, craintes et espoirs des personnages, mais aussi de s'intéresser aux spéculations, sémantiques et syntaxiques, des lecteurs empiriques. Avec ses travaux actuels, *B comme Homère* (2016) et *Carmen pour changer* (2018)²¹, Sophie Rabeau propose, au-delà de variations sur des œuvres classiques, un travail d'écriture interventionniste sur ces œuvres, qui va dans ce sens.

Avec cette nouvelle approche de la fiction narrative, on peut tout à fait considérer que le *journal de personnage* rédigé par l'élève, en tant qu'il est un monde textuel issu de l'œuvre narrative lue par cet élève, constitue un « possible textuel » de cette œuvre, apportant sur elle un éclairage singulier. On voit alors comment, en matière de critique littéraire, la théorie des mondes possibles, associée aux autres théories de la fiction, pourrait offrir de nouvelles perspectives aux dispositifs didactiques qui, au même titre que le *journal de personnage*, proposent de créer de nouveaux objets verbaux, matérialisés ou numériques, en jouant le jeu de la fiction : concevoir la page Facebook d'un personnage, rédiger les SMS échangés entre deux protagonistes, écrire le verbatim du procès d'un héros, créer l'affiche d'un spectacle vu par les personnages, inventer une fin alternative au récit, concevoir le site internet d'un restaurant cité dans le roman²², etc. Prenant le

20. OSS = objet sémiotique secondaire.

21. Les deux œuvres sont publiées aux éditions Anacharsis.

22. Ces deux derniers exemples ont été développés par Françoise Cahen, professeure de lycée, dans des articles publiés sur le site du Café pédagogique en février et octobre 2018 :

statut de commentaires, ces OSS créés en classe de littérature s'élèveraient au rang de textes critiques, imposant une nouvelle manière de penser la réflexion sur l'œuvre de fiction narrative.

LE JOURNAL DE PERSONNAGE COMME EXERCICE DE LA COMPÉTENCE FICTIONNELLE

Dans *Pourquoi la fiction*, Jean-Marie Schaeffer (1999) définit la *compétence fictionnelle* comme étant la capacité humaine à s'immerger mentalement dans le monde proposé par la fiction narrative (Schaeffer, 1999, p. 109), c'est-à-dire l'aptitude à *jouer le jeu* de la fiction. Cette compétence se traduit également par la faculté à donner vie aux personnages et à se projeter dans leur situation pour saisir leurs pensées et affects. Jean-Marie Schaeffer considère que cette compétence existe en deux versions, la version active étant celle de l'écrivain et la version réceptive celle du lecteur (Schaeffer, 1999, p. 180).

Au terme de cet article, il apparaît que, quels que soient les enjeux initiaux du dispositif et les modalités choisies, *le journal de personnage* permet à l'élève de s'immerger dans l'univers fictionnel de l'œuvre lue et, mettant en jeu sa capacité d'empathie fictionnelle, d'améliorer sa compréhension du récit et de faciliter le questionnement personnel que suscite la médiation du personnage. Les écrits produits avec le dispositif du *journal de personnage* permettent à l'élève de faire vivre mentalement les personnages et de leur attribuer des pensées. Les considérant comme des êtres de conscience à part entière, il est alors possible à l'élève de juger leurs motivations, de comparer leur système de valeurs au sien et de penser le monde réel dans lequel il vit à l'aune du monde possible de la fiction.

On peut donc considérer que le dispositif fictionnel du *journal de personnage* exerce doublement la compétence des élèves lecteurs-scripteurs à *jouer le jeu de la fiction*, de manière réactive en tant que lecteurs pour retrouver les effets de la lecture initiale de l'œuvre, et de manière créative en tant que scripteurs pour exprimer et mettre en mots, au fil de la plume, les états mentaux du personnage.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/12022018Article636540152574741265.aspx>.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/15102018Article636751850187131836.aspx>.

BIBLIOGRAPHIE

- Bayard P., 2008, *Il existe d'autres mondes*, Paris, Minuit.
- Cèbe S. et Goigoux R., 2009, *Lector & Lectrix*. Paris, Retz.
- Citton Y., 2012, « Gestualités immersives », in Y. Citton, *Gestes d'humanités. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*, Paris, Armand Colin, p. 109-136.
- Compagnon A., 1998, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil.
- Currie G., 1990, *The Nature of Fiction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Debyser F., 1980/1996, *L'Immeuble, roman simulation en 66 exercices*, Paris, BELC.
- Dolezel, Lubomir, 1998, *Heterocosmica, Fiction and Possible Worlds*, Baltimore, Londres, John Hopkins University Press.
- Eco U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Eco U., 1996, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Grasset.
- Escola M., 2006, « Mondes possibles et textes possibles », *Fabula, Atelier de théorie littéraire*, 26 janvier, en ligne : http://www.fabula.org/atelier.php?Mondes_possibles_et_textes_possibles
- Esquenazi J.-P., 2009, *La Vérité de la fiction. Comment peut-on croire que les récits de fiction nous parlent sérieusement de la réalité ?* Paris, Lavoisier.
- Jenny L., 2010, « “N’imaginez jamais” : pour une pédagogie littéraire de l’immersion », *Versants* 57/1, p. 93-102.
- Jouve V., 1992, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- Jouve V., 2019, *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin, Paris.
- Jouve V., 2020, « Quand les personnages vibrent en nous », *Sciences Humaines* 321, p. 42-44.
- Langlade G., 2006, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l’imaginaire », in M. Braud, B. Laville et B. Louichon, *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, PUB, p. 163-176.
- Lavocat F., 2004, « L’œuvre littéraire est-elle un monde possible ? », *Fabula, Atelier de théorie littéraire*, en ligne : https://www.fabula.org/atelier.php?L%27oeuvre_litt%26acute%3Braire_est-elle_un_monde_possible%3F%20-%20_edn44.
- Lavocat F. (dir.), 2010, *La Théorie littéraire des mondes possibles*, Paris, Éditions du CNRS.
- Larrivé V., 2015, « Empathie fictionnelle et écriture en “je” fictif », in O. Dezutter et J.-L. Dufays, *Explorer les lieux et les temps de la lecture. Repères* 51, p. 157-176.

- Larrivé V., 2017, « Empathie fictionnelle et théories de la fiction. Quelles implications en didactique de la littérature ? », in F. Legoff et M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Volume 1 : *Genres, espaces et formes*, *Diptyque* 34, p. 55-72.
- Larrivé V., 2018a, « Le journal de personnage ou l'art de se mettre "dans la peau d'un autre" », in M.-F. Bishop et V. Boiron, *Le personnage, Le français aujourd'hui* 201, p. 67-76.
- Larrivé V., 2018b, « Le journal de personnage », in F. Legoff & V. Larrivé, *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation. Écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, p. 165-233.
- Louichon B., 2015, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma* 43, *Culture humaniste et formation des enseignants*, p. 22-31, en ligne : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>.
- Neill A., 2005/1993, « Fiction et émotion », « Fiction and emotion », *American Philosophical Quarterly*, vol. 30, n° 1, 1993, repris dans J.-P. Cometti, J. Morizot et R. Pouivet, 2005, *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, Paris, Vrin, p. 347-375.
- Oatley K., 2012, « Les romans renforcent l'empathie », *Cerveau & Psycho* 51, p. 64-69
- Olsen J.-A., 2004, *L'Esprit du roman*, Berne, Peter Lang.
- Pavel T., 1988, *Univers de la fiction [Fictionnal Worlds]*, Paris, Seuil [1^{re} édition 1986].
- Pavel T., 2003, *La Pensée du roman*, Paris, Gallimard.
- Pelletier J., 2005, « Deux conceptions de l'interprétation des récits de fiction », *Philosophiques*, vol. 32, n° 1, p. 39-54.
- Pelletier J., 2008, « La fiction comme culture de la simulation », *Poétique* 154, p. 131-146.
- Picard M., 1986, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- Ryan M.-L., 2006, « Des mondes possibles aux univers parallèles », *Fabula, Atelier de théorie littéraire*, en ligne : https://www.fabula.org/atelier.php?Des_mondes_possibles_aux_univers_parall%26grave%3Bles.
- Schaeffer J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil.
- Thiriout B., 2010, « L'empathie, pour sortir de l'égocentrisme », Conférence au Collège de la Cité des Sciences et de l'Industrie, 13 mars, [téléchargeable sur le site de France Culture].
- Vibert A., 2013, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention en séminaire national (mars 2011), MEN/DGESCO-IGEN, Novembre 2013, en ligne : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.

Walton K., 1990, *Mimesis as Make-Believe. On the foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press.
Yaiche F., 1996, *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Œuvres de fiction

Le Récit de Gilgamesh (2010), Classiques abrégés, Paris, École des Loisirs.
Alain-Fournier, [1913] (2011), *Le Grand Meaulnes*, Poche, Paris, Casterman.
Condé M., [2001] (2017), *Rêves amers*, Paris, Bayard.
Daudet A., (1879), La Chèvre de monsieur Seguin, dans *Lettres de mon moulin*.
Dedieu T., (2009), *Agun*, Paris, Seuil Jeunesse.
Holman F., (1986 pour la traduction française), *Le Robinson du métro*, Paris, Casterman.
Le Prince de Beaumont M., (1756), *La Belle et la Bête*.
Place F., (1992), *Les Derniers Géants*, Paris, Casterman.
Place F., (2006), *Le Roi des Trois Orients*, Paris, Rue du monde.

ANNEXES

Exemple 1 : *Aagun*, Thierry Dedieu

Extraits de journaux de villageois, rédigés par des élèves de CM1²³.

Cher Seigneur Batoor
Au lieu de nous aider Aagun et aller
à la chasse pour revenir quand les pillards
venaient il les a récompensés les pillards
en leur donnant du gibier et du poisson.
On voudrait avoir un autre lieutenant
il ne nous convient pas si il récom-
pense les ennemis. Alors donner nous
quelqu'un de mieux sinon on dirait que
vous êtes le plus méchant seigneur. Il ne
nous aide pas et en plus il veut que
quelqu'un aille avec lui pour porter le
gibier pour le donner au méchant il
ne le donne pas pour nous. Il est nul
on n'en veut plus de Aagun il nous
aide pas nous ne le veut pas. Dite lui de revenir chez
vous.
Les villageois Bonne nuit

1a. Lettre des villageois au Seigneur Batoor, pour se plaindre d'Aagun qui ne se comporte pas comme ils l'auraient souhaité

23. Classe de CE2-CM1 d'Églantine Cuny, PES à l'ÉSPÉ de Toulouse en 2018-2020.

L'histoire était bizarre parce qu'on ne savait pas de quelle côté était ctogum jusqu'à ce que ça soit la fin de l'histoire.

J'ai bien aimé les personnages surtout ctogum car il est juste et gentil. Les villageois ont beaucoup appris grâce à ctogum. Les hommes ont été très fêlés de tout manger.

1b. Écrit en « je » non fictif :
avis de lecteur sur l'histoire et les personnages

Exemple 2 : *Les Derniers Géants*, François Place

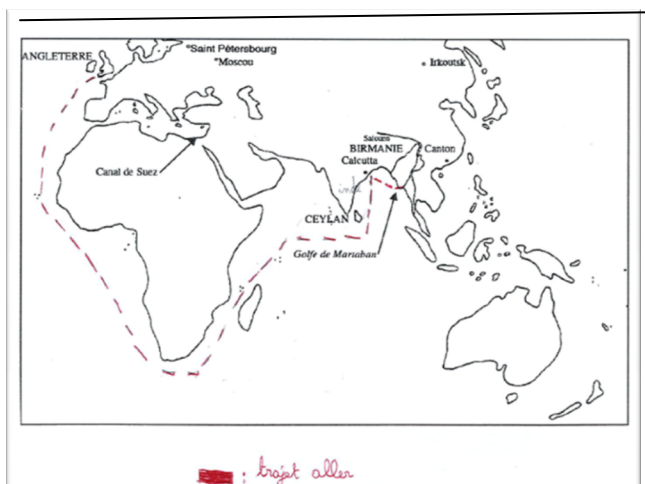
Extraits de journaux d'Archibald Léopold Ruthmore rédigés par des élèves de CM1²⁴.

19/12/1853
Mon journal

Après la mort des géants, j'ai décidé de changer de vie. Je suis devenu marin car je veux être libre et oublier les mauvais souvenirs. J'ai donné tous mes biens à Amélia pour oublier mon ancienne vie et me punir de ce que j'ai fait. J'ai rendu mes gromes pour oublier ce que j'ai infligé aux géants. Tous les soirs je raconte mes histoires aux enfants mais je ne raconte jamais l'histoire des géants car ça me rendrait triste. Mais par contre je garde précieusement la dent de géant.

2a. Page du journal

24. Classe de CM1 de Clémence Cazeneuve, PES à l'ESPE de Toulouse en 2016-2017.



2b. Carte et croquis dessinés ou ajoutés à son journal par Archibald Léopold Ruthmore

Exemple 3 : Rêves amers, Maryse Condé

Extraits de journaux de Rose-Aimée, rédigés par des élèves de CE2²⁵.

Cher journal
je suis encore très jeune j'ai
que treize ans pourquoi je dois
aller travailler chez madame Zéphyr
je n'ai pas envie de partir dans une
ville inconnue que je ne connais pas
moi je ne sais pas si ça va être
bien ou si non car pour l'instant
je n'ai pas envie de partir ^{mais} j'ai bien
envie de gagner de l'argent pour ma
famille je suis obligé de partir pour
gagner des goudes mais je n'ai pas
tout envie de quitter ma mère mon
père ma copine Florette je suis triste
de quitter mon village où je suis
très attaché. 

Sigmer Rose Aimée  

3a. Page de journal rédigée quand Rose-Aimée apprend qu'elle doit quitter la maison familiale

25. Classe de CE2-CM1 d'Églantine Cuny, PES à l'ÉSPÉ de Toulouse en 2018-2020.

Chers parents,
 Lisa a volé l'argent que lui avait donné sa patronne parce qu'elle l'a battu. Dès qu'elle faisait la moindre erreur, M. Pulchérie lui jetait tout ce qu'il passait à côté d'elle. Je trouve qu'elle a eu raison de s'enfuir avec l'argent parce qu'elle était traitée en tant que esclave. D'ailleurs on pourra partir à Miami pour avoir un autre travail en étant mieux payé en \$.

Je vous envoie mes parents.

Signature
 Rose-Aimée

3b. Lettre de Rose-Aimée à ses parents pour leur annoncer son départ à Miami

Si j'étais à sa place c'est bien sûr que je ferais l'histoire on fait comprendre que - car la peau ~~être~~ noire ou blanche, peu importe n'a pas de religion n'a pas de pays nous serons toujours égaux.

3c. Écrit en « je » non fictif : avis de lectrice sur l'histoire et les personnages

Je pense que elle auré du resté dans elle
 parce elle ne mérite pas une vie comme sa
 elle auré du pouvoir aller a l'école comme
 une petite fille normal et apprendre des

3d. Écrit en « je » non fictif : avis de lectrice sur l'histoire et les personnages

Exemple 4 : Le Récit de Gilgamesh

Extraits de journaux de Gilgamesh écrits par deux élèves de 6^e pendant la lecture du²⁶.

Gilgamesh je cours mourir je sens les ténèbres m'entourer
 je marche au chaos et pourtant ne me bats pas je résonne
 dans ton cœur et je attends dans le royaume des cieux
 avec toute ta famille et vis en paix avec tous tes
 enfants.
 Il faut que marches au paradis adieu Gilgamesh je
 prie que on se revête au monde des cieux adieu

4a. Message laissé à Gilgamesh par Enkidu mourant

26. Classe de 6^e d'Alain Calvet au collège de Villemur en 2012-2013.

Enkidu était formidable, je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas aidé : une part de moi me disait oui et l'autre non. J'ai bâti un temple pour lui et je l'honore tout les jours. Je suis sersein car lui aussi est sersein mais je me sens toujours un peu seul. Je l'aimais de tout mon cœur et je l'aime encore. Il était une part de moi et sans cette part, il y a un vide mais cette lettre me rassure car, je sais qu'il repose en paix. Et je sais qu'il est là, il me regarde et il est fier de moi.

4b. Journal de Gilgamesh rédigé après la mort d'Enkidu et après la lecture du message d'Enkidu

Exemple 5 : Le Robinson du métro, Felice Holman

Extrait du journal de Slake rédigé collectivement par une classe de 6^{e27}.

Novembre

Cher journal,

Aujourd'hui je me suis enfui dans le métro et j'ai décidé de rester y vivre. Si j'ai décidé de me réfugier dans le métro, c'est que tous les jours, des garçons voulaient me taper.

Je viens de chez ma tante car c'est elle qui m'a hébergé dans sa cuisine... Ma tante n'a jamais voulu savoir ce qui se passait dans mon école et dans ma vie.

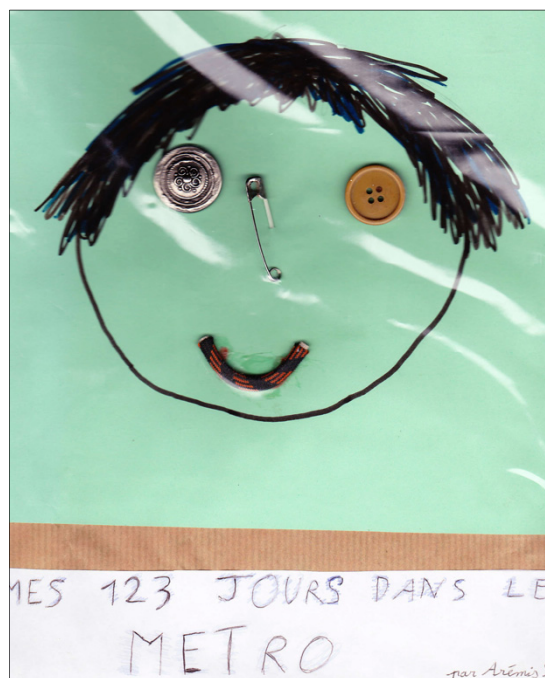
Elle doit se demander où je suis passé maintenant, mais quand j'étais chez elle, elle me considérait comme une personne invisible.

Mon histoire a commencé quand j'avais 7 ans. Mes parents sont décédés, mais je n'ai jamais su comment ils étaient morts. Quand je regarde une photo de mes parents, je me demande où ils sont.

Je débute une drôle d'aventure, mais c'est mieux que chez ma tante, où je ne faisais jamais rien.

5a. Page de journal de Slake

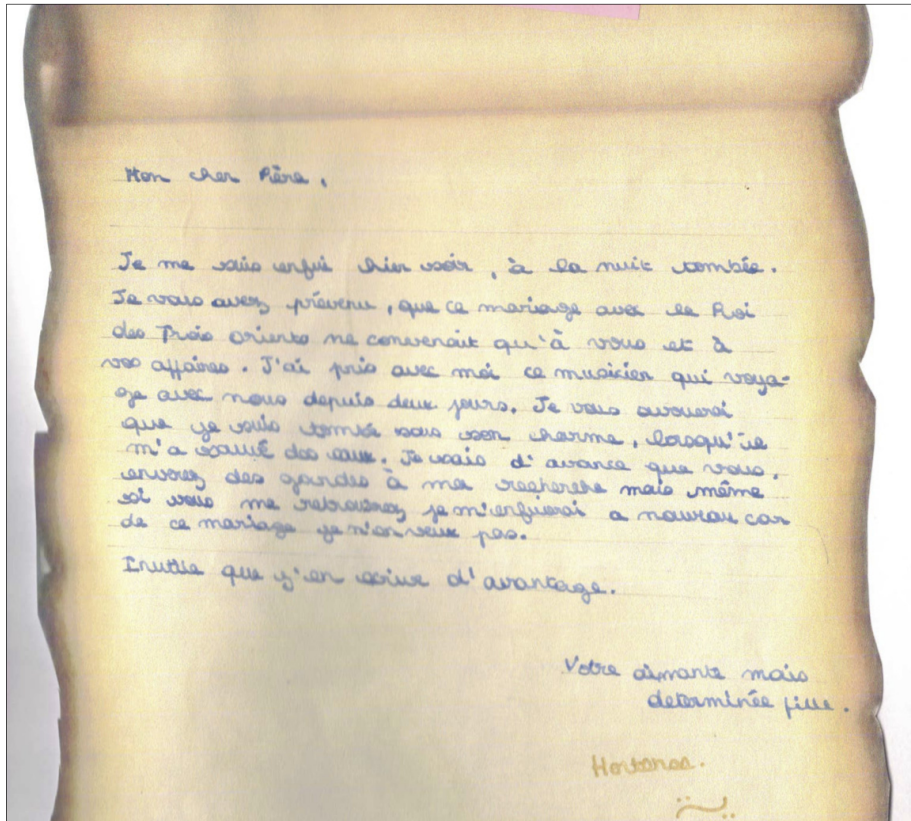
27. Classe de 6^e de Véronique Larrivé au collège Michelet en 2009-2010.



5b. Couverture du journal de Slake

Exemple 6 : *Le Roi des Trois Orients*, François Place

Extraits de journaux de personnages rédigés par groupes, en classe de 5^e²⁸.



6a. Lettre de la princesse à son père, lorsque celle-ci s'enfuit loin de la Grande Ambassade avec le musicien, échappant ainsi au sort qui lui était réservé, au terme du voyage : être offerte comme épouse au Roi des Trois Orients.

28. Classe de 5^e de Véronique Larrivé au collège Michelet de Toulouse en 2010-2011.

罗欧的冷平

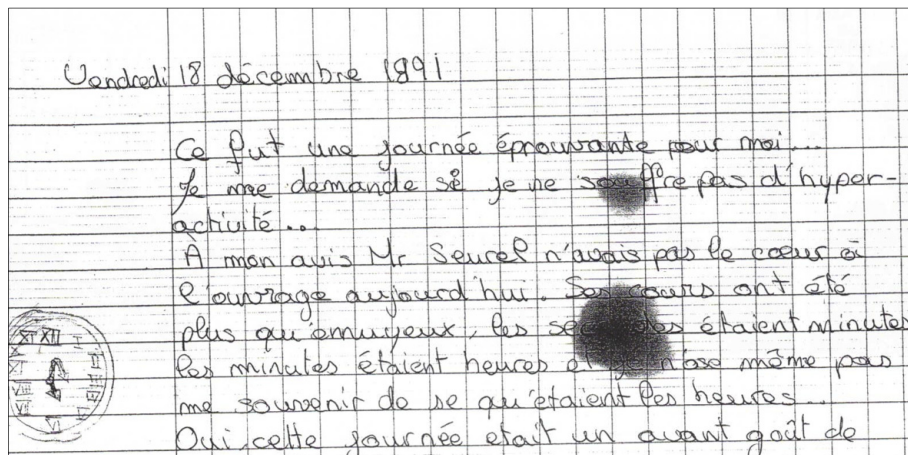
ية العربية

אלהב זתח

**6b. Messages en différentes langue
rapportés aux ambassadeurs par les émissaires²⁹.**

Exemple 7 : Le Grand Meaulnes, Alain-Fournier

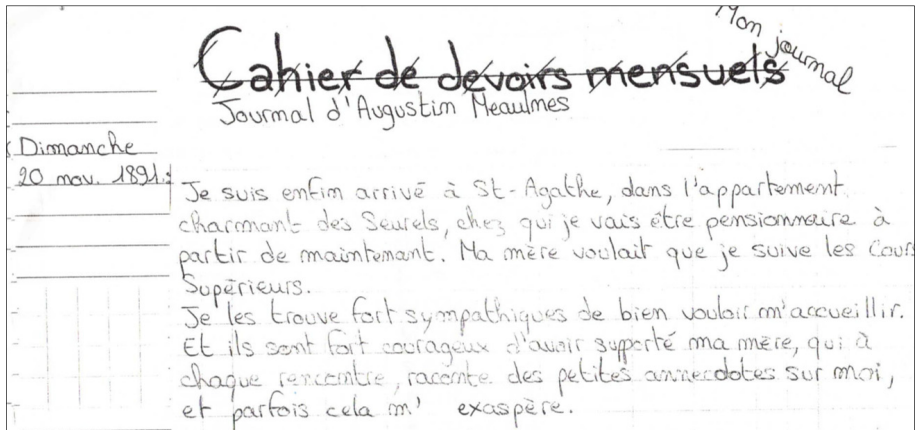
Extraits de journaux d'Augustin Meaulnes rédigés par des élèves de 3^e³⁰



**7a. Entête et début de la première page
du journal d'Augustin Meaulnes**

29. Les élèves ont recopié, sans s'attacher à leur sens, des mots trouvés dans des textes en écritures diverses, bien identifiées (arabe, chinois, hébreu), correspondant aux pays potentiellement traversés ou approchés par la Grande Ambassade.

30. Classe de 3^e de Marie Rigal au collège Gambetta de Cahors en 2012-2013.



7b. Extrait d'une page du journal