

**« LES MALHEURS DE SOPHIE »
OU LES PETITES FICTIONS MODÈLES
Une lecture de Clarice Lispector**

Bertrand Daunay
Université de Lille, équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

INTRODUCTION

Ce numéro de *Recherches* sortira à quelques mois du centenaire de la naissance de l'écrivaine brésilienne Clarice Lispector, qui eut lieu le 10 décembre 1920¹. C'est la date officielle, attestée désormais, même si une hésitation a pu naître naguère du fait de la variation des données dans certaines sources administratives mais aussi de la diversité des dates adoptées par l'écrivaine elle-même, qui peut-être trouvait là matière, comme dans son écriture, à (dé)jouer les frontières entre fiction et réel (Gotlib, 1995, p. 58 *sq.*).

C'est sa manière de mettre en scène ces jeux de frontières que nous allons ici considérer, à partir de l'analyse d'une nouvelle particulière,

1. Elle est décédée 57 ans plus tard, presque jour pour jour, le 9 décembre 1977.

publiée en 1964, « Les malheurs de Sophie » (Lispector, 2017, p. 179-189). Réussite exemplaire de ces « contes d'école », genre récurrent dans la littérature mondiale², la nouvelle relate une scène de rédaction scolaire et interroge de manière subtile les jeux de masque de l'institution et des sujets qui y sont pris.

Aucune activité concrète en classe n'est proposée ici, même si l'on pressent bien que, malgré la difficulté de la nouvelle, celle-ci rencontrerait sans doute l'expérience scolaire intime de bon nombre de lycéens – si du moins les programmes voulaient bien lui laisser une place. Qu'on ne voie donc dans les pages qui suivent qu'une évocation libre de la manière si particulière qu'a Clarice Lispector de construire la question des limites de la fiction et du réel dans un contexte scolaire.

Mais nous verrons que notre plongée au cœur des « Malheurs de Sophie » nous emportera dans le mouvement vertigineux du brouillage des frontières qu'engendre la nouvelle et que redoublera son analyse, en raison notamment de cette modalité bien commode du commentaire qui consiste à parler d'objets fictifs comme s'ils pouvaient s'intégrer dans un discours non fictionnel.

UNE FICTION SCOLAIRE

On reconnaît, dans le titre de la nouvelle, « Les malheurs de Sophie », celui de l'œuvre de la Comtesse de Ségur : ce n'est pas un hasard, car il est clairement la source du titre de la nouvelle de Lispector, qui cependant en détourne quasiment en tout point la leçon morale (cf. Petteni, 2014, § 4)³.

-
2. Au Brésil, Machado de Assis écrivit un modèle du genre, « Conto da escola », qu'on peut traduire par « Conte d'école » (Machado de Assis, 1896/2017), sachant que *conto* commence à désigner dès cette époque le genre de la *nouvelle*, comme c'est encore le cas aujourd'hui (par exemple, les *nouvelles* de Lispector sont, en portugais, des *contos*). Ce texte peut venir à l'esprit plusieurs fois à la lecture de la nouvelle de Lispector, ce qui n'a rien de surprenant vu le statut qu'a pris son auteur de figure tutélaire de la littérature brésilienne.
 3. Le titre original de la nouvelle en portugais est « Os desastres de Sofia », qui est la traduction ordinaire en portugais des *Malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur. C'est pour garder le jeu intertextuel du titre en portugais que j'ai traduit ainsi le titre de la nouvelle, contrairement au choix fait par les traducteurs (Jacques et Teresa Thiériot) dans le recueil des nouvelles de Lispector (2017), respectueux d'un principe traductologique qui consiste à ne pas traduire les noms propres – ce qui donne un hybride « Les malheurs de Sofia ». Précisons que je traduis l'ensemble des citations de Lispector dans cet article, même si, quand c'est possible, je renvoie à l'édition française des œuvres.

Sans pouvoir rendre compte de l'ensemble du récit, j'en donnerai ici quelques éléments centraux, nécessaires pour en comprendre l'intrigue, qui se nouera dans l'épisode de la rédaction. La nouvelle dessine les relations entre une enfant de 9 ans (qui n'a pas de nom dans la nouvelle, malgré le titre) et un adulte sans âge, entre une élève et un enseignant ; celle-là nourrit son amour pour ce dernier de son mépris.

Je ne l'aimais pas comme la femme que je serais un jour, je l'aimais comme une gamine qui a le malheureux souci de protéger un adulte, avec la colère de qui n'a pas encore été lâche et voit un homme fort aux épaules si rentrées. Il m'irritait. Le soir, avant le sommeil, il m'irritait.

La relation devient vite pesante, pénible, pour tous les deux. Le professeur, à la fois agacé et fasciné par une élève hors du commun, se confronte à une enfant qui, dans son désir de protéger l'adulte, adopte par jeu et plaisir un comportement de contestation et de bravade.

Chaque jour se renouvelait le médiocre combat que j'avais amorcé pour le salut de cet homme-là. Je voulais son bien, et en réponse il me haïssait. Atteinte, j'étais devenue son démon et son tourment, symbole de l'enfer que devait être pour lui d'enseigner à cette classe hilare d'indifférents. C'était devenu un plaisir déjà terrible de ne pas le laisser en paix. Le jeu, comme toujours, me fascinait.

C'est dans ce contexte que se joue la scène centrale de la nouvelle, la rédaction scolaire.

– Je vais raconter une histoire, dit-il, à vous d'en faire la rédaction. Mais en utilisant vos mots à vous. Quand on a terminé, pas besoin d'attendre la cloche, on peut déjà aller en récréation.

Ce qu'il raconta : un homme très pauvre avait rêvé avoir découvert un trésor et être devenu très riche ; au réveil, il avait fait son sac et était sorti à la recherche du trésor ; il avait parcouru le monde entier et continuait sans trouver le trésor ; fatigué, il était revenu à sa pauvre, pauvre maisonnette ; et comme il n'avait pas de quoi manger, il s'était mis à planter dans son pauvre jardin ; il avait tant planté, il avait tant récolté, il s'était tant mis à vendre qu'il avait fini par devenir très riche.

Cette phase de l'activité s'accompagne d'un jeu de regard entre les deux personnages.

J'écoutai avec un air de mépris, jouant ostensiblement avec mon crayon, comme si je voulais laisser voir que ses histoires ne m'abusaient pas et que je savais bien qui il était. Il avait fait son récit sans regarder une seule fois vers moi. C'est que, sans moyen de l'aimer et par gout de le persécuter, je le harcelais aussi du regard : à tout ce qu'il disait, je répondais d'un simple regard droit, dont

personne, en toute bonne conscience, ne pouvait m'accuser. C'était un regard que je rendais bien limpide et angélique, très ouvert, comme celui de la candeur regardant le crime. Et je parvenais toujours au même résultat : perturbé, il évitait mes yeux, commençant à bégayer. Ce qui me remplissait d'un pouvoir qui me rendait maudite. Et de pitié. Ce qui, à son tour, m'irritait. Cela m'irritait qu'il oblige une sale gamine à comprendre un homme.

L'élève souhaite terminer la première, ce qu'elle parvient aisément à faire : elle rend son cahier au professeur et quitte la salle de classe pour aller en récréation dans le parc attenant.

L'histoire que j'avais reproduite dans mes propres mots était pareille à ce qu'il avait raconté. Sauf qu'à cette époque, je commençais à « tirer la morale des histoires », chose qui, si elle me sanctifiait, menacerait plus tard de m'étouffer dans la rigueur. Avec quelque affectation, donc, j'avais ajouté les phrases finales. Phrases que, des heures plus tard, je lisais et relisais pour voir ce qu'il y avait en elles de si puissant au point d'avoir finalement provoqué l'homme comme de moi-même je n'y étais pas parvenue jusqu'alors. Probablement ce que le professeur avait voulu laisser implicite dans son histoire triste est que le travail ardu était l'unique moyen d'arriver à faire fortune. Mais moi, à la légère, j'avais conclu par la morale opposée : quelque chose sur le trésor qui se dissimule, qui est là où on l'attend le moins, qu'il faut juste découvrir, je pense que je parlai de jardins sales avec des trésors. Je ne me rappelle plus, je ne sais pas si ce fut exactement cela. Je ne parviens pas à imaginer avec quels mots de gamine j'aurais exposé un sentiment simple mais qui devienne une pensée compliquée. Je suppose que, contrariant arbitrairement le sens réel de l'histoire, moi d'une certaine manière je me promettais déjà par écrit que l'oisiveté, plus que le travail, me donnerait les grandes récompenses gratuites, les seules auxquelles j'aspirais.

Une fois tous les élèves sortis en récréation, elle éprouve le besoin d'aller chercher quelque chose dans son pupitre et revient donc dans la salle de classe. Au moment d'en ressortir, elle se rend compte que le professeur la regarde. Passons sur le moment de cette confrontation des regards pour en rester à l'épisode de la rédaction ; il suffit de dire que l'enfant, seule pour la première fois avec l'adulte, est prise d'une panique de le voir se venger de ce qu'elle lui a fait subir. Puis l'enseignant l'appelle et s'ensuit ce dialogue.

– Comment est-ce que t'est venue l'idée du trésor qui se dissimule ?

– Quel trésor ? murmurai-je stupide.

Nous restâmes à nous fixer en silence.

– Ah le trésor ! me précipitai-je tout à coup sans même comprendre, pressée d'admettre n'importe quel manquement en

l'implorant que ma punition consistât juste à souffrir pour toujours d'une faute, que la torture éternelle fût ma punition, mais jamais cette vie inconnue.

– Le trésor qui est caché où on l'attend le moins. Qu'il faut juste découvrir. Qui t'a dit ça ?

Le moment de stupeur passé :

– Mais personne..., répondis-je en boitant. C'est moi qui l'ai inventé, dis-je en tremblant, mais recommençant déjà à scintiller.

Suit une description de ce que l'enfant voit chez l'adulte, dont elle semble percevoir l'intime en scrutant l'œil d'où s'arrache péniblement un sourire. C'est à ce moment-là que se jouent le destin scolaire de la fiction et le sens de la relation entre les deux personnages.

– Ta rédaction sur le trésor est si bonne. Le trésor qu'il faut juste découvrir. Tu... – il n'ajouta rien pendant un moment. Il me fixa doucement, indiscretement, aussi intimement que s'il était mon cœur.

– Tu es une enfant très drôle, dit-il enfin.

Ce fut la première réelle honte de ma vie. Je baissai les yeux, incapable de soutenir le regard sans défense de cet homme que j'avais trompé.

Oui, j'avais l'impression que, malgré sa rage, il m'avait en quelque sorte fait confiance, et que donc je l'avais trompé avec le bobard du trésor. À l'époque, je pensais que tout ce qui s'invente est mensonge et seule la conscience tourmentée du péché me rachetait du vice. Je baissai les yeux de honte.

Sans pouvoir rendre compte de toutes les réflexions dont la narratrice rend compte ici, il faut citer ces mots :

J'aurais bien voulu l'avertir qu'on ne trouve pas un trésor au hasard. Mais, en le regardant, je n'en eus pas le cœur : je manquais du courage de le désabuser.

Le passage qui suit clôt le récit de cet échange entre les deux protagonistes, après que le professeur eut, en souriant, réitéré son compliment.

Je dus avaler comme je pus l'offense qu'il me faisait, à croire en moi, je dus avaler ma pitié pour lui, ma honte pour moi, « Idiot ! » aurais-je pu lui crier, « cette histoire de trésor dissimulé a été inventée, c'est juste bon pour une enfant ! » J'avais bien conscience d'être une gamine, ce qui expliquait tous mes graves défauts, et j'avais mis tant de foi dans le fait de grandir un jour – et cet homme imposant se laissait tromper par une enfant malicieuse. Il tuait en moi, pour la première fois, ma foi dans les adultes : même lui, un homme, croyait comme moi aux grands mensonges...

Après une course effrénée dans le parc, l'enfant, prise dans un vertige de sentiments mêlés de honte, de souffrance et de mépris, revit cette scène et tente de démêler ce qu'elle en entend.

Et soudain, plissant mes yeux fermés, je gémissais en comprenant un peu plus : voulait-il dire que... que j'étais un trésor dissimulé ? Le trésor où on l'attend le moins... Oh non, non, pauvre de lui, pauvre roi de la Création, ainsi il avait eu besoin... de quoi ? De quoi avait-il eu besoin ?... Que même moi je me sois transformée en trésor.

Et, reprenant les dernières paroles du professeur :

« Tu es une enfant très drôle, tu es une fofolle », avait-il dit. C'était comme un amour.

Non, je n'étais pas drôle. Sans même le savoir, j'étais très sérieuse. Non, je n'étais pas fofolle, la réalité était mon destin, et c'était ce qui, en moi, faisait mal aux autres. Et, mon Dieu, je n'étais pas un trésor.

Vient pour finir, après une longue méditation, la perception du rôle qu'elle avait joué, de permettre à cet homme de connaître par elle l'amour du mal.

Me voilà, l'enfant trop maligne, et voici que tout ce qui en moi ne valait rien servait à Dieu et aux hommes. Tout ce qui en moi ne valait rien était mon trésor.

La nouvelle se termine sur la poursuite des émotions et des réflexions qu'ont fait naître ces événements et leur remémoration chez l'enfant et la narratrice.

FRONTIÈRES

Il faut d'abord observer que la situation de rédaction décrite est parfaitement traditionnelle de la rédaction scolaire, qui consiste en le développement d'un canevas. L'air de famille que nous pouvons voir dans cette scène avec les pratiques françaises en vigueur depuis le XIX^e siècle⁴ et qui se sont maintenues au cours du XX^e siècle tient précisément au fait que l'école brésilienne a longtemps suivi l'influence de la pédagogie française

4. Pour une description de la rédaction ou de la composition française à l'école primaire au XIX^e siècle, voir Chervel (2006, p. 696-712).

(Razzini, 2000, p. 21) et plus particulièrement dans la première moitié du XX^e siècle⁵.

Concrètement, dans la nouvelle, l'enseignant raconte oralement un résumé d'une des innombrables variantes (ésopiques ou orientales) du récit du trésor caché dans les ressources propres de l'individu (dont le travail). Dans cette situation de rédaction, le fond de l'affaire est moral : c'est là encore un trait de la tradition. L'élève s'apprête donc « à “tirer la morale des histoires” », à ceci près qu'elle ne tire pas exactement dans le sens attendu.

Probablement ce que le professeur avait voulu laisser implicite dans son histoire triste est que le travail ardu était l'unique moyen d'arriver à faire fortune. Mais moi, à la légère, j'avais conclu par la morale opposée.

L'implicite dont il est question dans ce propos touche au contenu moral du récit. On peut ajouter qu'un autre implicite est à l'œuvre dans la consigne, qui concerne les modalités rhétoriques de l'exercice : celui-ci suppose que l'élève va, avec ses « propres mots », paraphraser le propos, c'est-à-dire en l'occurrence l'amplifier en gardant intact un contenu sémantique, jugé en soi reproductible, quelle que soit la forme du texte. C'est cet implicite rhétorique que déjoue l'élève, en allant dans le sens opposé de l'implicite sémantique.

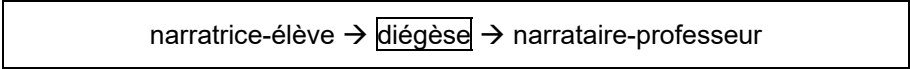
Ce faisant, elle rencontre encore un troisième implicite scolaire : celui qui suppose que le bon élève ne se moule pas trop dans le moule scolaire. Mais si elle réalise ce qui était implicitement attendu, à savoir de déjouer les attentes, elle le fait sans avoir conscience de le faire, ce qui explique sa surprise lors de l'appréciation positive du maître, qu'elle ne comprend pas et qu'elle mésinterprète donc, en supposant que ce dernier a pris pour réel ce qui n'était que fiction.

Ce jeu des implicites (sémantique, rhétorique, scolaire) est sans doute ce qui permet de tisser les fils ou les nœuds de la nouvelle où peut se découvrir presque tout de la relation au fictif et au réel que peut engendrer l'écriture en contexte scolaire. Avant de tenter de détisser ou de dénouer cette question des frontières entre fiction et réel dans ce texte, il convient de dessiner ces dernières dans une perspective narratologique⁶.

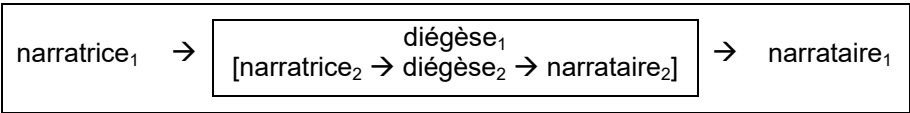
5. Quand notamment les Frères des écoles chrétiennes, à partir de 1907, ouvrent des écoles dans diverses régions du Brésil, suite à l'expulsion des congrégations de France en 1903 (Fernandes & Piantkoski, 2010). Je tiens à remercier Anne-Marie Chartier et Diana Vidal pour les réflexions partagées sur cette question et la référence de Razzini.

6. Je m'appuie pour l'essentiel sur les concepts de la narratologie dite classique, comme il est convenu désormais d'appeler les « approches structuralistes ou formalistes, [...]

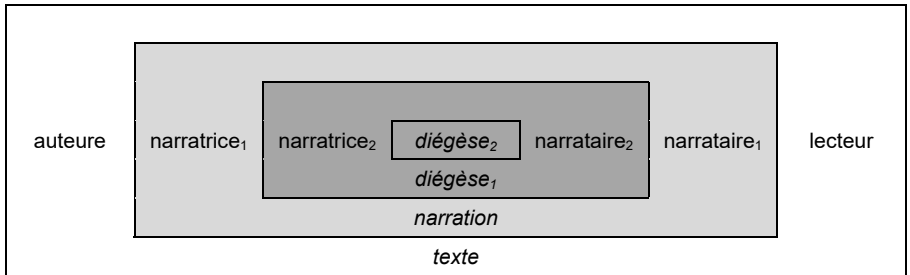
La rédaction de l'élève construit une diégèse⁷, c'est-à-dire tout un monde avec ses lieux, ses temporalités, ses personnages. Le tout est raconté par une narratrice (l'élève) à un narrataire (le professeur), ce que peut rendre ce schéma :



Mais bien sûr, cette relation-là entre les protagonistes est elle-même la diégèse d'un récit qui se place à un autre niveau narratif ; autrement dit, la situation scolaire de rédaction est à un *second niveau* de narration, objet du récit au *premier niveau* de la narratrice qui raconte son passé (à un narrataire qui n'est pas identifié) :



On a affaire là à un enchâssement banal de récits, avec des « niveaux narratifs » emboîtés (Genette, 1972, p. 238⁸). Il va de soi que l'identité des deux narratrices, dans le récit rétrospectif que représente le premier niveau de diégèse (diégèse₁) n'empêche pas leur différence, temporelle et fonctionnelle. Tous ces mondes sont par ailleurs bien fictifs, la narratrice₁ ne se confondant pas avec l'auteure. C'est qu'il ne faut pas confondre l'instance textuelle avec l'instance narrative, ce qui peut se rendre ainsi (le fictif est représenté en grisé, plus ou moins foncé selon le niveau) :



perçues comme caractéristiques de la période “classique” de la théorie du récit, située dans les [années] 1960-1970 » (Baroni, 2018).

7. L'usage narratologique du terme vient de Genette (1972), mais il faut rappeler qu'il l'emprunte à la filmologie. Sur la genèse de ce mot, cf. Boillat (2009).
8. Genette a affublé le substantif *diégèse* et l'adjectif dérivé, *diégétique*, de préfixes divers (intra-, extra-, méta-, entre autres) qui souvent compliquent davantage la description des phénomènes en jeu (surtout quand le suffixe est détourné de son sens initial, comme c'est le cas pour *métadiégétique*) : c'est pourquoi je ne les emploie pas ici.

Dans cette figure, chaque cadre est l'objet d'un discours qui se place au niveau supérieur : la narration est l'objet de discours du texte, la diégèse est l'objet de discours de la narration⁹.

On peut, avec Genette (1972), parler de *métalepse* à tout franchissement de niveau de ces instances. Or ce qui rend transgressive la métalepse, c'est précisément qu'elle fait franchir la « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte » (Genette, 1972, p. 245).

C'est ce jeu métaleptique qui est à l'œuvre dans la nouvelle de Lispector. Comme souvent, ce jeu se double du franchissement d'une autre frontière *sacrée* : celle de la fiction et du « réel », du moins ce qui est construit comme réel dans la nouvelle (d'où les guillemets) : de fait, si l'on peut facilement s'accorder sur ce qui relève du fictif pour nous (en grisé dans la figure), le jeu de la fiction est précisément de représenter un *réel*, de faire *comme si* ce qui était raconté était réel. Aussi pourra-t-on parler du « réel » de l'élève (diégèse₁), pour le distinguer de la fiction (diégèse₂) qu'elle élabore dans sa rédaction, comme on pourra parler de « réel » pour l'acte (pourtant fictif) de remémoration du passé par la narratrice₁.

Et pour que le brouillage soit complet, il faut encore dire que ce « réel » du personnage-enfant est très inspiré de la pensée de la narratrice-adulte qui le reconstitue. C'est, par nature, le cas de tout récit rétrospectif, mais, dans la nouvelle de Lispector, la voix de la narratrice retentit particulièrement dans la voix (intérieure) du personnage et le *je* qui parle rend parfois indistinctes les deux instances d'énonciation, dans la forme d'un discours indirect libre qui n'est pas loin parfois de se muer en monologue intérieur¹⁰.

BROUILLAGES

C'est sur la question de la frontière entre fiction et réel que se joue le malentendu concernant la réception de la rédaction par l'enseignant, sans doute facilité par la communication difficile entre ce dernier et l'élève. En tout cas, si elle suppose qu'il prenait pour véridique l'histoire racontée, c'est qu'elle interprète ainsi la difficulté qu'il a à tenir un propos cohérent :

9. Pour être complet, la figure devrait identifier que la diégèse₁ est l'instance narrative de la diégèse₂. Mais cette complexification aurait entraîné un gain de compréhension assez faible.

10. Caractéristique d'une esthétique du courant (ou flux) de conscience, que l'on rattache souvent à des auteurs nord-américains, particulièrement Virginia Woolf, mais qu'illustre parfaitement Lispector dans son œuvre (Rivas, s. d.).

- Ta rédaction sur le trésor est si bonne. Le trésor qu’il faut juste découvrir. Tu... – il n’ajouta rien pendant un moment. Il me fixa doucement, indiscrètement, aussi intimement que s’il était mon cœur.
- Tu es une enfant très drôle, dit-il enfin.

L’interprétation que l’élève fait de cette hésitation est sans doute à mettre en relation avec le double sentiment de culpabilité (traduite ici en *honte*) et de mépris (sous forme de *pitié*) que le texte construit chez le personnage. Et c’est ainsi que, d’un côté, l’enseignant est perçu par l’élève comme suffisamment *idiot* pour pas comprendre qu’il s’agissait d’une fiction¹¹ et que, de l’autre, cette dernière se transforme en *mensonge*¹².

Cette interprétation par l’élève de l’interprétation qu’aurait faite l’enseignant de sa rédaction fait opérer le retournement des rôles entre les protagonistes : l’enfant, qui avait toute sa *foi* dans les adultes ou dans son propre devenir d’adulte¹³, observe la *confiance* que l’adulte avait en elle et qu’elle a trompée¹⁴. C’est cette confiance qui le change en enfant, lui qui sourit « comme un enfant qui dort avec ses chaussures neuves » et qui donne à l’élève l’envie de le détromper¹⁵ en lui criant :

Cette histoire de trésor dissimulé a été inventée, c’est juste bon pour une enfant !

Cette redistribution des rôles par le regard et la voix de la protagoniste-narratrice fait s’inverser le « rapport de pouvoir initialement classique, celui du professeur et de l’élève, que le texte décline sous plusieurs autres avatars : rapport Homme-Femme, Dieu-Ève, enfant-adulte », dit Petti (2014, § 2).

Il faut noter qu’en fait, ce renversement était annoncé dès le début de la nouvelle :

-
11. L’adulte, *idiot*, se trompe : « On aurait dit un mendiant qui remerciait pour une assiette de nourriture sans voir qu’on lui avait donné de la viande avariée » ; « se trompant sans doute de nouveau » ; « se laissait tromper » ; « même lui, un homme, croyait comme moi aux grands mensonges » ; « s’était laissé docilement guider ».
 12. L’enfant, dans sa *diabolique innocence*, trompe : « cet homme que j’avais trompé » ; « je l’avais trompé » ; « avec le bobard du trésor » ; « Je pensais que tout ce qui s’invente est mensonge » ; « les artifices d’une gamine ».
 13. « J’avais bien conscience d’être une gamine, ce qui expliquait tous mes graves défauts, et j’avais mis tant de foi dans le fait de grandir un jour » ; « ma foi dans les adultes ».
 14. « Il m’avait en quelque sorte fait confiance » ; « Confiant, il me laissait voir sa laideur, qui était sa part la plus innocente ».
 15. « J’aurais bien voulu l’avertir qu’on ne trouve pas un trésor au hasard » ; « Je manquais du courage de le désabuser ».

Je parlais à très haute voix, je taquinai mes camarades, j'interrompais la leçon par de petites blagues, jusqu'à ce qu'il dise, tout rouge :

– Taisez-vous ou je vous exclus de la classe.

Blessée, triomphante, je répondais par défi : vous pouvez me renvoyer ! Lui ne me renvoyait pas, sinon il se retrouvait à m'obéir.

Et juste avant la scène du commentaire, la narratrice décrit la naissance du sourire chez l'enseignant en termes de « victoire infantile » et d'« application d'élève laborieux » :

Enfin l'effort de l'homme en vint à s'accomplir dans une tension totale et, dans une victoire infantile, il montra, perle arrachée du ventre ouvert – qu'il était en train de sourire. Je vis un homme aux entrailles qui souriaient. Je voyais sa préoccupation extrême de ne pas faire d'erreur, son application d'élève laborieux, son inhabileté, comme si soudain il était devenu gaucher.

Le discours sur la fiction et l'inversion fictionnelle des rôles ne fait donc que permettre d'advenir ce qui était déjà à l'œuvre dans la nouvelle. Petteni (2014, § 19) voit dans la position prise par le professeur (Dieu devenu mendiant) un assujettissement à la petite fille. Mais dans ce renversement des rôles que chacun assigne respectivement à l'autre et que manifeste à merveille le face-à-face des deux protagonistes, c'est plutôt d'un assujettissement croisé qu'il est question, entre deux sujets pris dans les mêmes rets de l'institution scolaire où ils jouent leur partition.

Ce malentendu et les réflexions qu'il engendre chez la petite fille ou la narratrice sont à l'origine d'un autre brouillage entre fiction et réalité : non celui qu' imagine l'élève dans la tête de l'enseignant, mais celui qu' engendre l'efficace de la fiction dans le « réel » de la protagoniste¹⁶.

Observons, pour le mettre en lumière, trois passages de la nouvelle, concernant l'image de l'homme construit dans le discours tenu sur lui. Rapidement après le début de la nouvelle, on peut lire, dans un mot où se mêlent le professeur et les garçons que fréquente la gamine :

L'homme était mon roi de la Création.

C'est à la déchéance de cet homme-là que l'on assiste dans la description du mouvement de stupeur de l'élève à le supposer capable d'une

16. Au-delà de la résonance de la morale de l'histoire avec la vie de l'élève qui l'invente : « Je me promettais déjà par écrit que l'oisiveté, plus que le travail, me donnerait les grandes récompenses gratuites », écho du début de la nouvelle : « Je me fiais à ma paresse, toujours gagnante ».

interprétation littérale de la fiction. Dans un deuxième temps, la dimension possiblement allégorique du sens donné apparaît à l'élève, « en comprenant un peu plus » :

Voulait-il dire que... que j'étais un trésor dissimulé ? Le trésor où on l'attend le moins... Oh non, non, pauvre de lui, pauvre roi de la Création, ainsi il avait eu besoin... de quoi ? De quoi avait-il eu besoin ?... Que même moi je me sois transformée en trésor.

Ce « pauvre roi de la Création » cependant va reprendre une autre place, quand viendra une troisième interprétation, mystique celle-là¹⁷, qu'autorise une nouvelle compréhension (« Je nous compris ») :

Comme une vierge de l'annonciation, oui. Pour avoir reçu de lui la permission de le faire enfin sourire, pour cela il m'avait fait l'annonciation. Il en était venu à me transformer en davantage que le roi de la Création : il avait fait de moi la femme du roi de la Création.

Est ainsi prêtée à l'homme une interprétation qui rapproche mystiquement ces deux êtres, par la condensation d'une fiction, de son interprétation et de ses échos avec le « réel » : l'enfant se voit incarner un trésor qui n'était que verbal dans son invention.

La première « compréhension » était source de mépris :

Voulait-il dire que... que j'étais un trésor dissimulé ?

La seconde donne une nouvelle destinée au trésor :

Tout ce qui en moi ne valait rien était mon trésor.

Ce qui rappelle ces mots de la rédaction, dans le souvenir de la narratrice :

Je pense que je parlai de jardins sales avec des trésors.

Cette efficace de la fiction sur l'identité « réelle » du personnage est bien décrite par Gotlib (1995, p. 146 – je traduis) : non seulement « l'imaginaire [...] se fait réalité », mais l'auteure même de ces « inventions », qu'elle considérait comme « mensonges », se voit « ensuite croire à la vérité qu'elle avait elle-même créée » pour « s'étonner du fardeau de la vérité que son imaginaire » a fait naître.

17. Qu'on pourrait dire *anagogique*, pour faire droit aux divers sens que peut revêtir un énoncé dans le trajet herméneutique que peut suivre l'interprétation des textes bibliques (on distingue en général les sens littéral, allégorique, tropologique – ou moral – et anagogique – ou mystique).

Le refus de l'enfant, dans un premier temps, d'être ce trésor de la fiction, amène ce mot : « La réalité était mon destin ». Mais ce destin rattrape la petite fille quand précisément c'est la fiction qui forge la réalité. On pourrait dire ici ce que dit la narratrice à un autre moment de la nouvelle, au moment de ce face-à-face entre elle et l'enseignant, quand elle redoute qu'il ne se venge, craignant que ce « tas de tristesse compacte » se fasse « tas de fureur » :

J'allais recevoir en retour une réalité qui n'aurait pas existé si je ne l'avais pas témérairement devinée et ainsi fait naître.

La fiction crée le « réel ». C'est très exactement une *métalepse* qui se joue là, puisqu'un élément de l'univers fictif de premier degré (la rédaction) s'insinue dans l'univers fictif de second degré (du récit que reconstitue le souvenir de la narratrice), qui représente un « réel ».

Fusions

La nouvelle met en scène, de manières diverses, les brouillages des frontières entre niveaux narratif et entre fictions et « réels », telles que nous les dessinions plus haut¹⁸. Il ne manque plus qu'à franchir un degré supplémentaire et à passer de la fiction de la nouvelle à notre univers de commentaire, pour réaliser une ultime *métalepse*.

On peut alors parler d'une *métalepse du lecteur* pour décrire le phénomène énonciatif (banal mais toujours curieux) qui consiste à mêler l'univers textuel de la fiction et l'univers métatextuel du commentaire, quand ce dernier peut parler d'éléments de la diégèse comme il parlerait d'éléments du réel (Daunay, 2017¹⁹).

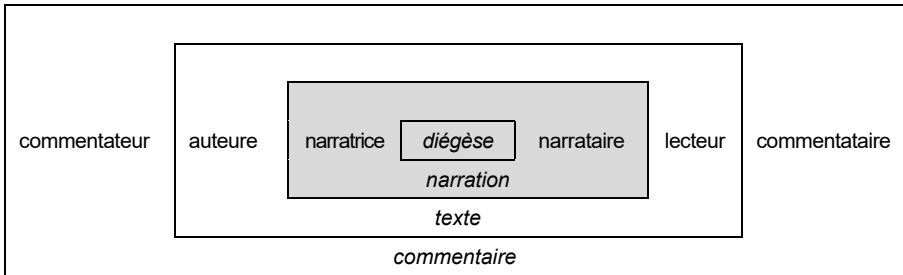
Ce phénomène, purement énonciatif, est le propre de tout discours métatextuel. Et cet article-ci le réalise à foison, presque avec la gourmandise que suscite le jeu de la mise en abyme : mais, en même temps, comment

18. Dans ce jeu de brouillage, on peut encore évoquer celui qu'interroge le personnage fictif, du sein de son univers fictif, quand, au début de la nouvelle, l'enfant retrouve dans la réalité « l'homme qui [l]'avait fait rêvasser pour une minute abyssale avant de dormir » : « Le matin – comme si je n'avais pas compté avec l'existence réelle de celui qui avait déclenché mes sombres rêves d'amour – le matin, devant l'homme de grande taille avec sa veste courte, choquée, j'étais précipitée dans la honte, la perplexité et l'espérance effrayante. »

19. Avant de nommer ce phénomène *métalepse du lecteur*, je l'avais décrit pour la première fois sous le nom de *détexualité*, dans le n° 19 de *Recherches*, à propos du fonctionnement des questions de compréhension au Brevet des collèges (Daunay, 1993).

parler de la *rédaction* de l'*élève* de la nouvelle sans les intégrer de facto (qu'il y ait ou non des marques autonymiques comme les guillemets ou les italiques) parmi les objets du discours *réel* ? Ils prennent dès lors le même statut (au niveau strictement énonciatif) que les objets de la réalité, comme les *rédactions* des *élèves* de la vie ordinaire de nos écoles.

Reprenons notre ronde de douaniers pour achever notre tracé des frontières, en ajoutant le territoire où se réalise une métalepse du lecteur à ceux qui étaient déjà représentés ; c'est ce que vise cette ultime figure²⁰ :



Rappelons-le : il n'est pas possible, sauf à s'enfermer dans un formalisme qui frise vite l'absurde, de parler autrement que par métalepses d'un univers fictionnel ; c'est là un phénomène purement énonciatif, qui fond les univers fictif et réel dans un même discours sans les confondre.

Mais il est possible encore de franchir un cran dans la métalepse du lecteur et de confondre, cette fois, les deux univers, par exemple en utilisant des éléments de la fiction pour reconstituer la vie de l'auteure ou en reconnaissant dans cette dernière des matériaux de la fiction. Cette pratique ordinaire de certains biographes semble particulièrement à l'œuvre pour Clarice Lispector, que ce soit fait avec la prudence que donne la conscience du jeu que cela peut représenter, comme chez Gotlib (2009) ou avec la plus faible précaution qu'induit le souci d'une saisie *in extenso*, comme chez Moser (2009/2012)²¹.

C'est ainsi que Moser, parlant de la scolarité de Clarice Lispector et de son passage au Colégio Hebreu-Iídiche-Brasileiro²², évoque le professeur d'hébreu, Moysés Lazar, où il voit « un modèle fort plausible pour l'une des

20. Inspirée de celle que je propose dans Daunay (2017). Pour simplifier, je ne reprends pas le cadre du milieu de la précédente figure ci-dessus (*diégèse*).

21. Sans parler de ces « Rencontres du troisième type avec Clarice Lispector » que représente l'ouvrage de Claire Varin (2007) selon l'auteure elle-même (p. 15).

22. La plus vieille école juive du pays, actuellement nommée Colégio Israelita Moisés Chvarts. Notons au passage, avec Gotlib (2010, p. 183), que Clarice Lispector, pour sa part, n'a jamais mentionné qu'elle avait fréquenté cette école.

figures récurrentes dans l'œuvre de Clarice : le vieil instituteur tour à tour exaspéré et fasciné par une fillette précoce » (2009/2012, p. 78 *sq.*). À ce rapprochement, rien à dire. Mais cette phrase est immédiatement suivie d'un témoignage, entre guillemets (p. 79) : « Je connaissais son existence, dit Tania Kaufmann lors d'un entretien, mais j'ignorais que Clarice éprouvait tout cela pour lui dans l'enfance²³. »

Superbe métalepse, où *son existence* semble renvoyer à Moysés Lazar, quand *Clarice éprouvait tout cela pour lui dans l'enfance* semble tout droit issu des fictions de Lispector. Et l'équivoque n'est pas levée quand Moser, à la suite de ce témoignage, ajoute (p. 79) :

Le professeur apparaît dans *Près du cœur sauvage*, il apparaît aussi dans la nouvelle « Les malheurs de Sofia²⁴ », l'histoire d'une brillante fillette de neuf ans qui tourmente son professeur, qu'elle aime et méprise tout à la fois.

Le professeur : Lazar ? Il *apparaît* dans la nouvelle... Et devient ce personnage de fiction, au côté de la *fillette* qui tourmente *son professeur*. Peut suivre alors la description de la nouvelle, comme si ce qui se construisait était l'image de Lazar.

Lisons le témoignage recueilli par Gotlib (1995, p. 94) auprès d'Anita Levy, une camarade de classe de Clarice Lispector (je traduis) :

Elle parlait avec son professeur d'hébreu, Lazar, qui était une sommité. Ce n'était pas un simple professeur de b-a ba. Moi je passais par là. Et Clarice insistait auprès de lui parce qu'elle voulait savoir quelle était la différence entre un homme et une femme. Elle insistait tant pour qu'il lui explique ! Elle insistait vraiment²⁵.

En lisant ces mots, comment ne pas supposer que l'œuvre de Clarice Lispector ait pu, sinon engendrer, au moins colorer des souvenirs de témoins parlant de l'auteure et que c'est bien plutôt d'avoir lu les fictions de Lispector qui façonne en partie la reconstitution de ces souvenirs ? Ce serait sans doute là une des formes spécifiques que prend l'illusion rétrospective (Bourdieu, 1986) dans l'approche biographique d'un écrivain. Autre efficace de la fiction dans le réel, mais cette fois hors du jeu fictionnel !

23. Ce témoignage cité par Moser a été recueilli et reproduit par Manzo (1998) dans un ouvrage au titre évocateur, qu'on peut traduire ainsi : *Il était une fois : moi. La non-fiction dans l'œuvre de Clarice Lispector*.

24. Pour le nom du personnage du titre, cf. ci-dessus, note 3.

25. Moser (2009/2012, p. 78) cite un autre témoignage, celui d'Anita Rabin, pour qui « Clarice le harcelait de ses questions ». Moser emprunte ce témoignage à Ferreira (1999, p. 43), auteure d'une biographie de Lispector assez bien nommée *Je suis une question*.

Peut-être est-ce finalement là la morale de cette nouvelle de Lispector : que la fiction *est là où on l'attend le moins...*

DÉRIVATIONS

Le brouillage de la fiction et du réel, qui s'opère ainsi souvent dans le discours sur l'œuvre de Lispector, est facilité par la proximité, chez l'auteure, entre les genres de la chronique et de la nouvelle, qui se traduit par la publication de certains textes dans des recueils relevant de l'un ou l'autre. Ainsi, les chroniques du *Jornal do Brasil*, publiées entre le 19 août 1967 et le 29 décembre 1973 (presque toutes reproduites dans Lispector, 2019), ont été parfois reprises de recueils publiés plus tôt (par exemple *Fond de tiroir*, deuxième partie de la première édition de 1964 de *La légion étrangère*) ou republiées ensuite dans des recueils plus tardifs (notamment *Bonheur clandestin* de 1971).

C'est du reste le cas des « Malheurs de Sophie » : publié en 1964 dans *La Légion étrangère*, le texte est repris en épisodes, sous le titre « Malices d'une petite fille (petite nouvelle) », sous forme de chroniques dans le *Jornal do Brasil* des 3, 10, 17, 24 janvier et 7 février 1970 (non reproduites dans Lispector, 2019). Il est republié en 1971, sous le titre original, dans le recueil de nouvelles *Bonheur clandestin*.

Cette labilité entre chroniques et nouvelles favorise les jeux métalectiques qui font s'évader hors de la fiction les personnages qui s'y meuvent, comme elle projette sur le fictif les faits identifiés comme réels, surtout quand le *je* est la marque de l'énonciation, qui laisse supposer une identité affichée entre auteur, narrateur et personnage, critère d'ordinaire retenu, depuis Lejeune (1975), pour caractériser le « pacte autobiographique ».

Mais rien n'appauvrit plus la lecture de l'auteure que d'enfermer ses fictions dans sa vie. Que Lispector raconte quelque chose d'elle, qui en douterait ? Mais qu'elle raconte au-delà d'elle-même est plus vrai encore ; détournons un mot de l'auteure et mettons son œuvre sous le signe de ce que la narratrice écrit dans *Água Viva* (Lispector, 1973/2018) : « Je ne vais pas être autobiographique. Je veux être "bio" ».

Il n'est pas besoin de briser ces frontières entre fiction et réel pour établir des rapprochements entre les discours de ou sur Lispector, qui constituent finalement, et plus justement, un intertexte. Et je voudrais pour finir évoquer en termes d'intertextualité une résonance particulière de la nouvelle « Les malheurs de Sophie » dans l'œuvre comme dans l'esthétique de Clarice Lispector.

Il faut partir de l'un des thèmes centraux de la nouvelle, le renversement du rapport entre l'enfant et l'adulte :

Je manquais du courage de le désabuser. Je m'étais déjà habituée à protéger la joie des autres, de mon père par exemple, qui était plus démuni que moi.

On en trouve un écho assez net dans ce texte, « La protection poignante », chronique du 1^{er} février 1969 parue dans *Jornal do Brasil* (Lispector, 2019, p. 139), citée ici *in extenso* :

Elle ne pouvait regarder son père quand il éprouvait de la joie. Parce que lui, qui était fort et rude, devenait à ces instants tout innocent. Et si désarmé. Oh Dieu, il oubliait qu'il était mortel. Et il l'obligeait elle, une enfant, à assumer le poids de la responsabilité de savoir que nos plaisirs les plus ingénus et les plus animaux meurent aussi. À ces moments où il oubliait qu'il allait mourir, il la changeait en la *Pietà*, la mère de l'homme.

C'est dès le premier roman de Lispector, *Près du cœur sauvage* (1944/2018), que ce renversement des rôles apparaît, quand la question que pose en cours la jeune Joana : « Qu'est-ce qu'on obtient quand on est heureux ? » met la professeure dans l'embarras, au point qu'elle en rougit et qu'elle envoie les élèves en récréation ; ayant fait revenir Joana dans la classe, elle lui demande de répéter sa question, rougit de plus belle, et la renvoie maladroitement à son statut d'enfant en lui suggérant de noter la question pour se la poser plus tard²⁶...

On le voit, l'enfance, dans l'œuvre de Clarice Lispector, est une enfance qui se mêle à et de l'adulte. Elle s'y mêle, à en être comme le double ; ce trait se traduit dans les textes par la répétition des mêmes mots qui valent pour les deux univers : par exemple, dans « Les malheurs de Sophie », la *colère* et la *rage* que l'enfant et l'adulte partagent, à des moments divers du récit²⁷ ; les répétitions de mots sont nombreuses chez Clarice Lispector : elles ne sont sans doute jamais aussi significatives que dans ce jeu de miroir entre les mondes (intérieurs ou tangibles) de l'enfant et de l'adulte.

Mais l'enfant se mêle encore de l'adulte, au point de devoir parfois assumer le poids de la responsabilité que ce dernier peut abdiquer : l'enfant, alors, comme dans une contreplongée grossissante, voit d'en bas l'insuffisance de l'adulte qu'il ne rêve pas de devenir, quand bien même il n'attend que de quitter l'enfance.

26. On trouve plus loin dans ce roman un face-à-face entre Joana et un autre professeur : on peut dire que la nouvelle « Les malheurs de Sophie » condense beaucoup d'aspects de cette scène, jusque dans la perception de l'espace (scolaire ici, domestique là) et dans le partage des regards, malgré la présence d'un tiers (l'épouse) dans le roman.

27. *Colère* ou *rage* sont employés respectivement 2 et 4 fois pour lui, 1 fois chacun pour elle.

Ce renversement des rôles de l'enfant et de l'adulte n'est pas anodin : il permet de donner la primauté à l'enfant, qui semble une image de la création littéraire telle que la conçoit Lispector dans son œuvre : « L'enfant a l'imagination libre », disait-elle dans le dernier entretien qu'elle ait donné, l'année de sa mort²⁸. Cette liberté de l'enfant²⁹ est le fruit de l'union d'une naïveté et d'une prescience, d'une ignorance et d'un savoir, comme d'une innocence et d'une culpabilité. De même que la narratrice de « La découverte du monde » dit, dans le récit rétrospectif de son enfance : « J'ai toujours su des choses sans savoir moi-même les savoir³⁰ », l'écrivaine, décrivant le processus de création quasi spontané de certaines histoires, dans son texte liminaire (« Explication ») de *Passion des corps*, conclut : « Comment est-ce que je les sais ? Je les sais. Les artistes savent les choses³¹. »

C'est très exactement ce que met en scène « Les malheurs de Sophie ».

Comme je savais seulement “utiliser mes propres mots”, écrire était simple.

La facilité est ici celle de l'écriture présentée comme spontanée, elle n'est pas liée à une maîtrise, même rétrospective :

Je ne parviens pas à imaginer avec quels mots de gamine j'aurais exposé un sentiment simple mais qui devienne une pensée compliquée.

Cette confiance dans l'acte même de l'écriture³² rencontre la spontanéité qu'évoque la réflexion – métadiscursive – de la narratrice quand elle revient sur cet épisode qu'elle tâche de comprendre.

28. Entretien avec Junio Lerner pour TV Cultura (Rio de Janeiro), le 1^{er} février 1977 : <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>. Pour un extrait sous-titré en français : https://www.youtube.com/watch?v=Go0F_CE4K3g.

29. Proche de celle de l'animal, dont le lien avec l'enfance dans l'œuvre de Lispector est patent (cf. notamment Dinis, 2003).

30. « La découverte du monde », chronique du 6 juillet 1968 (*Jornal do Brasil*), dans Lispector (2019, p. 89-91).

31. Cf. *L'Heure de l'étoile* (Lispector, 1977/1985) : « Je sais aussi les choses pour les vivre. Qui vit sait, même sans savoir qu'il sait. »

32. Mise en scène ailleurs, particulièrement dans une scène du premier roman de Lispector, *Près du cœur sauvage* (1944/2018), où Joana enfant dit à son père avoir écrit des poésies, qu'elle lui récite (elles font quelques mots chacune). Au père qui demande : « Comment on fait une poésie aussi belle ? », l'enfant répond : « Ce n'est pas difficile, il suffit de la dire. » Cf. encore ce tout petit texte, d'abord intitulé « Drapeau au vent » (*La Légion étrangère*, 1964), et repris (légèrement modifié) dans *Jornal do Brasil* (chronique du 10 octobre 1970) sous le titre « Poésie » (Lispector, 2019, p. 233) : « – J'ai fait aujourd'hui à l'école une composition

Comprenais-je tout cela ? Non. Et je ne sais pas ce qu'à ce moment je compris. Mais de même que, un instant, j'avais vu le monde dans le professeur, avec une fascination terrorisée – et même maintenant je ne sais toujours pas ce que je vis, sauf que pour toujours et en une seconde je vis – de même je nous compris, et jamais je ne saurai ce que j'ai compris. Jamais je ne saurai ce que je comprends.

Les mêmes mots que dans la scène de la vision, quand l'enfant regarde l'homme en train d'essayer de sourire :

Hérissée, près de vomir, bien que même aujourd'hui je ne sache pas bien ce que je vis. Mais je sais que je vis.

Celle qui ne comprend pas est sagesse : *Sophie*. Illustrant ainsi le principe de la création littéraire dans l'œuvre de Lispector : la sagesse ignorante.

CONCLUSION

C'est sans doute ce qui explique que l'enfance ait une place de choix dans l'œuvre de Lispector, dont témoignent ses contes pour enfants³³ ou la récurrence de la thématique de l'enfant – et particulièrement de l'enfant scolarisé³⁴ : c'est qu'elle dit quelque chose de la création littéraire elle-même, suprême mutation de la fiction en réel.

Cette transformation alchimique n'est pas le moindre ressort de la fascination qu'a pu exercer Clarice Lispector par sa vie comme par son œuvre, confondues dans un même *glamour*, que le sens étymologique rapproche de la sorcellerie : qu'on pense à *grimoire*, de même source. Et cette magie s'opère par les mots, par les jeux syntaxiques et stylistiques que sont notamment les répétitions ou les modulations de l'énonciation : affaire de *grammaire*, donc, qui partage la même origine que *glamour* et *grimoire*. Ce jeu étymologique, que fait Moser (2017) dans sa présentation des nouvelles de Lispector, rappelle que le verbe peut ensorceler – ultime leçon de cette vraie fiction.

pour la Journée du drapeau, si bonne, mais si bonne... car j'ai même employé des mots dont je ne sais pas bien ce qu'ils veulent dire. »

33. *Le Mystère du Lapin pensant* (1967/2004) ; *La femme qui a tué les poissons* (1969/1997) ; *La Vie intime de Laura* (1974/2004) ; *Quase de Verdade* [*Presque pour de vrai*] (1978) (seul ce dernier titre n'a pas été traduit en français, à ma connaissance).

34. « La relation entre enseignant et élève sera l'un des thèmes préférés de l'écrivaine », dit Gotlib (1995, p. 137).

RÉFÉRENCES

Œuvres de Clarice Lispector

- LISPECTOR Clarice (1944/2018). *Près du cœur sauvage*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- LISPECTOR Clarice (1973/2018). *Água Viva*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- LISPECTOR Clarice (1977/1985). *L'Heure de l'étoile*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- LISPECTOR Clarice (1978). *Quase de Verdade*. Rio de Janeiro : Rocco.
- LISPECTOR Clarice (1997). *La femme qui a tué les poissons*. Paris : Seuil.
- LISPECTOR Clarice (2004). *La vie intime de Laura*. Suivi de *Le mystère du lapin pensant*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- LISPECTOR Clarice (2017). *Nouvelles. Édition complète*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- LISPECTOR Clarice (2019). *Chroniques. Édition complète. 1946-1977*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.

Autres références

- BARONI Raphaël (2018). Narratologie postclassique – Postclassical Narratology. *Glossaire du RéNaF [Réseau des narratologues francophones]* En ligne (disponible à <https://wp.unil.ch/narratologie/2018/09/narratologie-postclassique-postclassical-narratology/>).
- BOILLAT Alain (2009). La « diégèse » dans son acception filmologique. Origine, postérité et productivité d'un concept. *Cinémas*, 19/2-3, 217–245 (disponible à https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_AD534C8FE9DC.P001/REF).
- BOURDIEU Pierre (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- CHERVEL André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DAUNAY Bertrand (1993). Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte. *Recherches*, 19, 101-120.
- DAUNAY Bertrand (2017). La métalepse du lecteur ou la porosité du métatexte. *Cahiers de narratologie*, 32 (disponible en <https://journals.openedition.org/narratologie/7855>).

- DINIS Nilson Fernandes (2003). Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector. *Educar* (Curitiba), 21, 271-286. (disponible en ligne : <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2135/1787>).
- FERNANDES Sílvia Aparecida de Sousa & PIANTKOSKI Marcelo Adriano (2010). A organização escolar no Brasil e a instalação de escolas católicas no início do Século XX. *Revista @ambienteeducação* (São Paulo), 3/2, 22-34. (disponible en ligne : <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/155/412>).
- FERREIRA Teresa Cristina Montero Ferreira (1999). *Eu sou uma pergunta. Uma biografia de Clarice Lispector*, Rio de Janeiro, Rocco.
- GENETTE Gérard (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- GOTLIB Nádia Battela (1995). *Clarice: Uma Vida que se Conta*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- LEJEUNE Philippe (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- MACHADO DE ASSIS Joaquim Maria (1896/2017). *Histoires diverses*. Paris : Classiques Garnier.
- MANZO Lícia (1998). *Era uma vez: eu. A não-ficção na obra de Clarice Lispector*. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura.
- MOSER Benjamin (2009/2012). *Lispector Clarice Une biographie. Pourquoi ce monde*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque.
- MOSER Benjamin (2017). Introduction. *Glamour et grammaire*. Dans C. Lispector (2017). *Nouvelles. Édition complète*. Paris : Des femmes – Antoinette Fouque, p. 5-14.
- PETTENI Oriane (2014). « Os Desastres de Sofia » de Clarice Lispector, ou la réécriture entrelacée d'un triple rapport traditionnel : Homme-Femme, Maître-Élève, Divinité-Humain. *Cahiers du GRM* [Groupe de Recherches Matérialistes], 5, En ligne (disponible à <http://grm.revues.org/414>).
- RAZZINI Márcia de Paula Gregório (2000). *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (disponible en ligne : repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270144/1/Razzini_MarciaDePaulaGregorio_D.pdf).
- RIVAS Pierre (s. d.). Clarice Lispector. *Encyclopædia Universalis*, s. v. En ligne (disponible à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/clarice-lispector/>)
- VARIN Claire (2007). *Clarice Lispector. Rencontres brésiliennes*. Montréal : Triptyque.