

UNE PERSPECTIVE TRANSMÉDIALE SUR LA FOCALISATION¹

Raphaël Baroni
Université de Lausanne

1. LE RÉCIT : UN OBJET DISCIPLINAIRE AU-DELÀ DE LA LITTÉRATURE

Le récit n'est devenu un objet d'apprentissage dans la discipline français qu'à partir des années 1970, sous l'impulsion des approches narratologiques qui avaient alors le vent en poupe. La théorie du récit a en effet permis de suggérer que des genres littéraires assez hétérogènes – comme le roman, le conte ou la nouvelle – seraient apparentés parce que chacun d'entre eux actualiserait des structures narratives similaires. Par conséquent, l'entrée de la boîte à outils narratologiques à l'école a montré qu'il était à priori possible de

1. Cette étude s'inscrit dans le projet « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement » financé par le fonds national suisse (FNS n° 197612). Le groupe DiNarr, qui pilote ce projet, est dirigé par Raphaël Baroni et réunit également Luc Mahieu, Fiona Moreno et Gaspard Turin. Ce projet se fonde sur une enquête de terrain visant à cartographier les usages déclarés de la narratologie dans l'enseignement du français langue de scolarisation. Il vise également la création d'un site de ressources en ligne visant à faire évoluer l'outillage narratologique en répondant aux besoins des enseignants·e·s.

mobiliser cet outillage pour étudier ces genres aussi bien en lecture qu'en production :

Apprendre à produire un récit, c'est ainsi apprendre à « manipuler » (pour reprendre un terme du document d'accompagnement de troisième) le schéma narratif, c'est apprendre à jouer avec un certain nombre de concepts narratologiques, c'est apprendre aussi à combiner différentes formes de discours, de la description à l'argumentation. (Daunay & Denizot 2007 : 20-21)

Pendant, en dépit du fait que les travaux des premiers narratologues invitaient à se pencher sur tous les avatars de la narrativité, non seulement *génériques* mais également *médiatiques*, l'analyse des récits en contexte scolaire est restée largement orientée sur l'étude des seuls textes littéraires. Ces œuvres étant essentiellement constituées par de la matière verbale², il est en effet légitime de les considérer comme particulièrement aptes à s'inscrire dans un apprentissage de la lecture et de l'écriture en français. Par ailleurs, la valeur patrimoniale associée à un corpus de récits littéraires institués en « classiques », conduit certain-e-s à les considérer comme des vecteurs privilégiés pour la constitution d'une identité collective ou nationale (Louichon 2015).

La centralité dont jouit le récit verbal à l'école est pourtant loin d'aller de soi dans le contexte contemporain. L'évolution des technologies de reproduction des images a en effet progressivement remis en question la centralité culturelle des récits littéraires. À côté des textes narratifs monomodaux appartenant à la culture du livre, on a ainsi assisté à l'essor spectaculaire de nouveaux types de récits témoignant de la diversification du paysage médiatique : bande dessinée, cinéma, télévision et jeux vidéo sont venus s'ajouter aux formes littéraires traditionnelles, et les franchises de divertissement, qui accaparent aujourd'hui l'essentiel de l'attention médiatique, se présentent comme des univers complexes enchevêtrant différents supports dans une expérience esthétique qu'Henry Jenkins qualifie de *narration transmédiatique* (Jenkins 2020 : 177). Dès lors, on peut supposer qu'un écart s'est creusé entre les pratiques culturelles liées à la sphère privée des élèves et celles promues par le domaine scolaire, l'invitation à inclure une plus grande diversité de genres et de médias apparaissant plus actuelle que jamais.

2. Essentiellement, mais pas uniquement, puisque les romans sont généralement accompagnés par des paratextes iconographiques : couverture, illustrations incluses dans le texte ou qui entourent sa publication. Comme l'a montré Jan Baetens (2022), même l'œuvre de Proust n'échappe pas à ce cortège d'images qui accompagne la lecture d'un texte littéraire au fil des éditions, de ses adaptations et de l'histoire de sa réception.

Ces affirmations, aussi banales qu'elles puissent paraître, méritent d'être posées comme le point de départ pour une réflexion sur ce qu'une approche transmédiatique de la narrativité pourrait apporter à l'enseignement du français. On peut en effet se demander ce qui motive l'étude de récits filmiques ou bédésiques, dans la mesure où ces objets entrent inévitablement en concurrence avec les textes littéraires, le temps dévolu à leur enseignement s'inscrivant dans la temporalité incompressible des cursus scolaires. Qu'a-t-on alors à gagner à étudier un roman graphique, un film ou un jeu vidéo plutôt qu'un roman, un conte ou une nouvelle ? Comment l'analyse d'une planche ou d'une séquence audiovisuelle s'inscrit-elle dans les finalités disciplinaires de l'enseignement du français ?

Pour répondre à ces questions, de nombreux arguments ont été mobilisés au cours des dernières années en faveur d'un élargissement du périmètre des études littéraires, conduisant notamment à suggérer l'inclusion de la bande dessinée dans le corpus des œuvres étudiées (Tabachnick 2009 ; Rouvière 2012 ; Raux 2022). L'un des arguments consiste à affirmer qu'un roman graphique serait une sorte de livre qui raconte une histoire et, donc, à partir du moment où il présente un quelconque intérêt esthétique et que l'on pose ce livre dans une classe, il est susceptible de devenir une œuvre littéraire comme une autre. Cette conception est évidemment justifiable si l'on adopte un point de vue strictement constructiviste sur la notion de *littéarité*, mais elle a le défaut majeur de négliger les spécificités médiatiques des récits graphiques et l'importance de leur ancrage dans la culture populaire des illustrés pour la jeunesse, qui a façonné leur histoire. Notons d'ailleurs que le même argument peut difficilement être appliqué à un film ou un jeu vidéo, ce qui montre que la conception constructiviste a tout de même ses limites : le support matériel du livre constitue en fin de compte le principal critère justifiant l'assimilation de la bande dessinée à une forme de littérature. Mais si l'on ouvre le livre et que l'on se penche sur les spécificités sémiotiques de cet objet, le décalage entre textes littéraires et récits graphiques devrait sauter aux yeux. Ainsi que l'avait déjà compris Töpffer au début du XIX^e siècle, le récit graphique est porté par son propre langage :

L'on peut écrire des histoires avec des chapitres, des lignes, des mots : c'est de la littérature proprement dite. L'on peut écrire des histoires avec des successions de scènes représentées graphiquement : c'est de la littérature en estampes. (Töpffer 1845 : n.p.)

Si l'on peut admettre l'usage des expressions « littérature en estampes », « littérature dessinée » (Morgan 2003) ou « roman graphique », il faut bien admettre qu'il ne s'agit pas de littérature « proprement dite ». Pour reprendre les termes de Töpffer, le langage de la bande dessinée ne repose pas sur une succession de mots et de lignes, mais de « scènes représentées

graphiquement », ce qui en fait, selon Hélène Raux, un « objet didactique non identifié » (2022).

Pour mieux cerner les propriétés de cet objet, pour ma part, je préfère adopter une définition médiatique *  troite* de la littérature en considérant qu'un récit ne peut être considéré comme relevant du *texte littéraire* qu'à la condition qu'il se matérialise sous une forme essentiellement *verbale* et *scripturale*, c'est-à-dire dans la mesure où il se présente comme un *texte* au sens étroit du terme, quel que soit le support qui le v  hicule³. Cette définition permet à des œuvres telles que *Building Stories* de Chris Ware ou *Citizen Kane* d'Orson Welles de côtoyer *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, sans que ces trois incarnations médiatiques d'une fiction narrative ne se confondent dans une sorte de littérarité molle qui conduirait à en gommer les spécificités matérielles fondamentales. Au-delà de leurs qualités et du caractère plus ou moins transposable de leurs intrigues, ces trois œuvres appartiennent indiscutablement à des médias différents, elles s'appuient sur des codes et des modalités spécifiques pour raconter une histoire, et ce qui fait leur intérêt esthétique dépend précisément de la manière dont elles *exploitent* (et par là, *reflètent*) les potentialités inhérentes aux langages b  dique, cinématographique et littéraire.

Si, comme le soutenait Roland Barthes, toute « matière » semble « bonne à l'homme pour lui confier ses récits » (1966 : 7), un enseignement portant sur ces « substances » – le *langage verbal*   tant par exemple la substance des récits *littéraires* – devrait nous conduire à mettre l'accent sur la différenciation médiatique plutôt que de professer une indifférence concernant les supports de la narrativité. Il y a certes quelque chose qui transcende les médias, que l'on pourrait définir comme une sorte de compétence narrative fondamentale et transm  diale, dont les contours peuvent être dégagés à partir d'un certain degré d'abstraction, mais il y a également des incarnations différenciées de la narrativité qu'un comparatisme interm  dial permet de révéler, donnant ainsi accès à une compréhension approfondie de la diversité des langages par lesquels les récits se concrétisent. Un apprentissage visant à développer une compétence un peu avancée dans le domaine de la *réception* (pour ne pas dire *lecture*) et de la *production* (pour ne pas dire *  criture*) des récits peut difficilement s'en tenir à l'inventaire de quelques compétences narratives intégrées dans les facultés cognitives de base⁴ dont sont pourvus tous les êtres

3. Cette définition inclut évidemment d'autres supports que le livre, notamment les liseuses électroniques ou les textes consultés sur Internet.

4. Pour un inventaire de ces compétences, je renvoie, par exemple, aux travaux de Lars Ellestr  m, qui explique : « Les médias tirent manifestement leurs capacités de

humains, il doit au contraire permettre l'exploration des différentes modalités, verbales *ou autres*, à travers lesquelles les histoires s'incarnent.

Si l'étude des textes littéraires dans les cours de français se justifie en partie en raison de l'importance qu'ils accordent à la substance verbale, alors il faut admettre qu'enseigner le langage cinématographique (par exemple l'art du montage, du cadrage ou de l'éclairage) relève d'un autre champ de compétences disciplinaires⁵. Ce qui est valable pour le cinéma l'est aussi pour la bande dessinée : son étude exige de s'intéresser à des aspects qui relèvent spécifiquement d'un mode d'expression graphique et séquentiel, tels que le lettrage, l'usage d'idéogrammes, la segmentation de l'action en cases, l'agencement des cases dans une planche, le degré d'abstraction des images ou les effets d'esquisse qui trahissent la main d'un « graphiateur » (Marion 1993). Même si l'on a une conception très large des compétences littéraires visées par l'enseignement d'une *langue*, on peut alors discuter de la valeur éducative inhérente à un tel élargissement des *langages médiatiques* étudiés dans la classe de français. Pour le moins, on est en droit d'exiger une sorte de *retour sur investissement* pour les escapades transmédiales qui nous éloignent des objets les plus représentatifs de la discipline enseignée.

Si l'on accepte le principe de placer la différenciation médiatique au cœur d'une éducation visant le développement de compétences narratives étendues au-delà du périmètre des récits verbaux, les meilleurs arguments en faveur d'une approche transmediale de la narrativité pourraient alors reposer sur deux arguments principaux, que je développerai dans la suite de cet article.

1. L'approche transmediale permet de mieux comprendre le fonctionnement de phénomènes complexes, dont les paramètres se dévoilent grâce à la diversité des incarnations médiatiques de la narrativité : en l'occurrence, je montrerai que passer par le cinéma ou la bande dessinée permet de mieux comprendre les différents aspects qui régissent la

communication de nos facultés cognitives, et il est presque absurde de suggérer la notion d'un système cognitif fonctionnant de telle manière que les représentations d'événements par un type de média ne pourraient en aucun cas être assorties de représentations d'événements par d'autres formes de médias. Un cerveau qui abriterait un système cognitif composé de strates d'informations isolées et spécifiques à un média serait dysfonctionnel. » (2019 : 4).

5. Ainsi que le montre la recherche-action menée actuellement par Camille Schaer (2023), les enseignant-e-s du secondaire qui intègrent la bande dessinée dans leur cours de français sont soucieux de trouver des axes d'analyse qui soient compatibles avec leurs pratiques disciplinaires, en lien notamment avec les outils narratologiques mobilisés pour l'étude des textes littéraires. Lorsque l'analyse porte sur des aspects purement visuels (par exemple la question du cadrage ou de l'échelle des plans), une enseignante affirme : « Cette activité-là qu'on a fait, c'est aussi en fonction de la nature du prof, de ce qu'on est nous en tant qu'enseignant. [Un] prof de dessin, il pourrait le faire. Et il aurait beaucoup plus accentué l'histoire des plans, etc. Et moi je pense que si c'est un prof de français qui fait ça, il faut redéfinir un ou deux objectifs. »

construction d'une perspective narrative, ce qui peut rendre service à l'enseignement de la littérature en clarifiant une notion centrale mais qui présente des difficultés dans son enseignement et sa manipulation.

2. La comparaison intermédiaire permet également de révéler les spécificités médiatiques dans la concrétisation des phénomènes narratifs : en l'occurrence, je montrerai qu'un comparatisme intermédiaire permet de réaliser la manière différenciée par laquelle chaque support médiatique est en mesure de représenter la subjectivité d'un personnage en s'appuyant sur ses propres codes et ses propres ressources sémiotiques. La prise de conscience de cette diversité permet en retour de mieux saisir le fonctionnement de procédés spécifiquement verbaux remplissant les mêmes fonctions.

La suite de la discussion prendra donc comme objet spécifique une discussion sur la notion de *focalisation*, dont je commencerai par montrer qu'elle demeure un enjeu disciplinaire incontournable pour l'étude des textes littéraires dans la classe de français. Je montrerai également que cette notion présente des difficultés plus ou moins importantes quand il s'agit de la définir, d'en expliciter le fonctionnement ou de la manipuler pour analyser des récits littéraires, et que le comparatisme intermédiaire se présente assez naturellement comme un moyen susceptible de faciliter son enseignement. En revenant sur l'évolution de la notion de focalisation dans la narratologie contemporaine, je rappellerai ensuite que c'est également par un détour *via* les études cinématographiques qu'il a été possible de faire des avancées importantes dans la théorisation de cette notion. En révélant la présence d'un amalgame conceptuel, l'étude de la focalisation dans les représentations filmiques a mis en évidence la nécessité de distinguer clairement ce qui relève du point de vue interne (ce qui renvoie à un filtrage de la représentation par la subjectivité d'un personnage) et ce qui concerne la gestion de l'information narrative (orientation et extension du savoir partagé avec le public).

Je terminerai en montrant comment un comparatisme intermédiaire pourrait non seulement nous aider à sortir de cette ornière conceptuelle liée à la notion de focalisation, mais aussi contribuer à améliorer la compréhension des spécificités du langage verbal. On verra en effet que le contraste entre les représentations verbales et bédéiques du point de vue permet de mieux saisir les moyens mobilisés par chaque médium pour donner accès à l'intériorité des personnages. La comparaison intermédiaire sera ainsi mise au service d'une compréhension approfondie de la spécificité des langages verbaux et graphiques, un effet semblable pouvant être créé par des voies très différentes, mais néanmoins comparables.

[...]