

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 enseignant·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 *littérarité*, 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 *étroite* 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 véhicule³. 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 bédécque, 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* étant 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 transmédiatique, 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 intermédial 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 *écriture*) 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 Elleström, 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 transmédiatique de la narrativité pourraient alors reposer sur deux arguments principaux, que je développerai dans la suite de cet article :

1. l'approche transmédiatique 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 enseignants 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.

2. LA FOCALISATION : UN ASPECT INCONTOURNABLE MAIS PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Le choix d'orienter la discussion sur la notion de focalisation se justifie par son caractère apparemment incontournable pour l'enseignement de la littérature. Ainsi que l'affirme Daniel Bergez dans un ouvrage plusieurs fois réédités depuis 1989 :

L'acquis le plus important des études de narratologie pour l'explication des textes est peut-être la notion de « focalisation ». Elle rend compte du choix que le narrateur fait, à tout instant, d'un point de vue pour orienter son récit. (Bergez 2021 : 38)

Par le biais d'une étude historique des manuels scolaires en France, Marie-Anne Paveau et Isabelle Pécheyran dressent un constat similaire quand elles affirment, en 1995 :

La notion de focalisation poursuit depuis 1972 une belle carrière comme outil scolaire de lecture des textes littéraires. Mais ce succès ne va pas sans difficultés dans l'exploitation du concept par les enseignants et son maniement par les élèves.

Le lieu de ces difficultés est sans doute identifiable comme notre propre discours de lecteurs et d'enseignants sur la focalisation.

C'est donc en partant de ces erreurs et des perplexités produites par le discours sur la notion qu'il nous semble possible d'interroger d'abord la théorie, puis sa version normative dans la pratique scolaire, avant de proposer quelques pistes pour une didactique de la focalisation. (Paveau & Pécheyran 1995 : 72)

Dans le cadre d'une étude de terrain sur les usages de la théorie du récit dans l'enseignement du français⁶, nous avons pu confirmer que cette « belle carrière » se poursuivait. Dans un questionnaire en ligne auquel ont répondu 529 enseignant·e·s des secondaires I et II en Suisse romande, en France, au Québec et en Belgique francophone, nous avons demandé quels étaient les outils narratologiques les plus fréquemment mobilisés dans l'enseignement du

6. Cette étude s'appuie sur neuf entretiens semi-directifs recueillis entre octobre 2020 et mai 2021 par Gaspard Turin et moi-même auprès d'enseignant·e·s du secondaire II travaillant dans le canton de Vaud en Suisse et sur un témoignage écrit d'un enseignant genevois rédigé en octobre 2021. Notre recherche inclut également des données recueillies par Luc Mahieu entre 2021 et 2023 liées à un questionnaire en ligne auquel ont répondu 529 enseignant·e·s du secondaire I et du secondaire II en Suisse, en Belgique, en France et au Québec, ainsi que trente-deux entretiens menés sur ces quatre terrains. Nous prenons également en compte le dépouillement des manuels les plus fréquemment mobilisés par les enseignant·e·s interrogés ainsi que l'analyse des plans d'étude dans les quatre pays investigués, analyse à laquelle a participé Fiona Moreno.

français et, sans surprise, le *point de vue* et la *focalisation* se détachent clairement parmi les notions les plus populaires. Le caractère apparemment problématique de ces « outils » apparaît quant à lui dans des entretiens que nous avons menés avec des enseignant·e·s du secondaire II dans le canton de Vaud, en Suisse romande. Sur neuf enseignant·e·s interrogé·e·s, sept évoquent des difficultés, parfois attribuées aux élèves, parfois liées à leurs propres incertitudes face à des textes qui résistent à l'analyse :

– J'imagine que, des fois, certains élèves, quand ils lisent, ils arrivent... ils perçoivent pas ces changements de focalisation.

– Je parlerai en tout cas de la focalisation interne, externe, zéro, qu'on va tout de suite problématiser, parce qu'on va montrer les limites, qu'il y a des moments d'indécidable.

– Alors ce qu'il faudrait faire, je pense, c'est définir plus précisément la focalisation externe.

– Non mais c'est vrai, même moi je suis là mais, parce que focalisation interne, pour moi c'est quand on... le point de vue, on dit le point de vue, donc on est dans un monde du regard, dans notre culture. Mais qu'en est-il de la sensation ? de la perception ?

– On se rend très vite compte, sur des extraits concrets, que ces catégories elles ont des limites, et qu'on est vite coincés, si on veut analyser dans le détail un passage. Il y a forcément des moments où on ne peut pas être sûr de l'interprétation, c'est sujet à discussion, et j'essaie toujours de fonctionner à un niveau un peu plus large.

– Focalisation, ça varie, des fois jusqu'à un certain point ça va bien, mais il y a un moment où on sent qu'ils ont de la peine.

On peut constater que plusieurs enseignant·e·s manifestent en particulier des difficultés à distinguer la focalisation *externe* de la focalisation *zéro*, au point parfois d'abandonner cette distinction, jugée trop difficile à expliquer. C'est ce qu'explique, dans un témoignage écrit, un enseignant récemment retraité, qui revient sur l'évolution de son rapport à la narratologie au cours de sa carrière dans le secondaire II à Genève :

Au début de mon enseignement, j'ai essayé de transmettre la distinction entre les trois types de focalisation : interne, externe et zéro. Très vite je me suis retrouvé confronté à d'assez grandes difficultés pour bien établir les subtilités distinctives entre focalisation externe et zéro. En première année du collège, je me rappelle avoir travaillé avec des documents comportant des extraits de différents romans, qui avaient pour but de faire reconnaître ces types de focalisation. On aboutissait assez souvent à des discussions soutenues avec les élèves, et parfois même des polémiques quant à la différence entre focalisation externe et zéro. Progressivement j'avoue l'avoir laissée de côté, me contentant d'insister sur la focalisation interne, qui me paraît la plus significative et la plus opérante en termes pédagogiques. Il est clair qu'elle manifeste

l'entrée dans la conscience d'un personnage de la part d'un narrateur en général plutôt omniscient.

Il est intéressant de souligner, comme le suggéraient Paveau et Pécheyan, que le problème évoqué n'est pas nécessairement lié à une transposition didactique qui aurait conduit à *simplifier* un concept dont le maniement serait autrement trop complexe pour les élèves. On peut au contraire considérer, à la lumière des avancées récentes de la narratologie, que cette réélaboration théorique constitue une véritable remédiation pour une conceptualisation déficiente à l'origine. On verra en effet que si l'on comprend la « focalisation interne » comme « l'entrée dans la conscience d'un personnage » (ce qui est parfaitement légitime, au vu de la terminologie proposée par Genette) alors le modèle ternaire devient impraticable, car on voit mal quelle alternative il y aurait au point de vue interne qu'un point de vue *auctorial* ou *narratorial*⁷. C'est du moins la conclusion à laquelle aboutit Alain Rabatel dans un article intitulé de manière éloquente : « l'introuvable focalisation externe » :

À terme, c'est l'ensemble du « paysage » qui se trouve bouleversé : nous ne sommes plus face à trois focalisations, mais face à deux focalisateurs, donc face à deux points de vue, celui du personnage et celui du narrateur. S'agit-il d'une simple reformulation du système genettien ? Non, comme le lecteur l'a pressenti, puisque si le point de vue du personnage correspond approximativement à la focalisation interne, néanmoins le personnage-focalisateur peut adopter à l'égard des focalisés des visions externes et internes. Non également, puisque notre conception du point de vue du narrateur diffère de celle de Genette en ce qu'il s'agit d'un véritable point de vue, et non d'une absence de focalisation et de focalisation variable. (Rabatel 1997 : 112)

Cette rupture avec le modèle ternaire de Genette rapproche beaucoup la théorie stylistique de Rabatel du témoignage de l'enseignant cité plus haut. Il me semble qu'il y a cependant moyen de préserver la valeur heuristique des deux modèles, pour autant que l'on accepte de distinguer clairement entre une théorie du *point de vue*, concernée par la manière dont la *subjectivité* d'un personnage est parfois représentée narrativement, et une théorie de la *focalisation*, qui porterait quant à elle uniquement sur la quantité de l'information narrative fournie au lecteur, dont l'étalon serait constitué par les *savoirs* détenus par les personnages *sur lesquels* le récit se *focalise*.

Avant de revenir sur ce point, il est intéressant de relever un autre aspect révélé par notre enquête concernant la place de l'intermédialité dans

7. Contrairement à Rabatel, je mentionne ici le point de vue « auctorial » car je souscris à la théorie du narrateur optionnel (Patron 2009). Si aucun narrateur n'est scénographié par la fiction, alors l'hypothèse que c'est l'auteur qui exprime son point de vue dans le récit me semble logique.

l'enseignement de la focalisation. Il n'est pas rare en effet que les enseignant·e·s interrogé·e·s recourent spontanément à des comparaisons intermédiales pour expliciter les différents types de focalisation, que ce soit à travers des exemples concrets ou sur le mode de la simple métaphore. L'enseignant genevois déjà cité explique par exemple qu'il recourait volontiers à des exemples cinématographiques pour expliciter les régimes de focalisation interne et externe :

L'étymologie du terme de focalisation entraîne forcément le rapport au cinéma (et en partie à la photographie, le mouvement en moins...) : l'analogie est assez évidente entre des expressions comme plan large, plan rapproché, gros plan et les notions de focalisation externe (mais l'expression manque bien sûr de précision) et/ou interne. C'est là qu'on fait venir à la rescousse d'autres termes comme perspective ou point de vue : on passe au fond d'un point de vue large, étendu, à un point de vue plus limité, voire très étroit, celui d'un seul personnage. D'un point de vue pédagogique, l'analogie avec le cinéma est assez parlante et efficace, même si elle peut paraître simpliste et trompeuse⁸.

D'autres témoignages que nous avons récoltés lors d'entretiens font ressortir quant à eux l'usage de comparaisons avec le théâtre, plusieurs fois évoqué pour expliciter la notion de focalisation externe :

– Mais parfois, on voit que de penser à ces outils-là, par exemple, de dire c'est comme des focalisations externes, ben alors on est comme au théâtre, pour prendre des choses très très simples.

– J'ai fait Chalandon, *Le Quatrième Mur*, mais sur le plan formel, c'est pas... il me semble pas qu'il y a des défis formels extraordinaires, dans cette littérature. Il y a de la mise en abyme, il y a des jeux sur les modes de narration, plutôt théâtrale, une focalisation externe, et au contraire des focalisations internes.

Ajoutons que dans la région romande, l'un des supports les plus largement partagés pour l'enseignement de la littérature au niveau du secondaire II est une brochure⁹ rédigée par trois enseignant·e·s vaudois·es (Claude Aubert, François Conod et Nicole Gaillard) intitulée *Littérature et bande dessinée : quelques outils pour l'étude de textes au gymnase*¹⁰. Dans cette brochure, des exemples tirés de bandes dessinées côtoient des extraits de

8. Témoignage recueilli par écrit le 4 octobre 2021 dans le cadre de la recherche DiNarr. Le témoignage a été sollicité suite à une discussion informelle autour de la difficulté d'enseigner la focalisation et il a été rédigé spontanément par l'informateur, sans canevas imposé. L'informateur enseignait à Genève aux degrés du secondaire II.

9. Cette brochure n'est pas éditée par un éditeur commercial mais elle est réimprimée régulièrement et elle est souvent mentionnée comme une référence importante par nos informateurs romands. La version citée ici date de 2006.

10. En Suisse romande, le « gymnase » est l'équivalent du lycée.

textes littéraires et visent à faciliter la compréhension des notions introduites au début des chapitres.

Pour le chapitre consacré au « point de vue » (qui associe cette notion à la triple focalisation genettienne), on trouve notamment des extraits d'albums de Tintin, par exemple une scène de rêve tirée du *Temple du soleil* ou un extrait des *Sept boules de cristal* dans lequel le capitaine Haddock, ivre, a l'impression qu'une peinture représentant le professeur Tournesol se met à lui parler. On trouve aussi un strip tiré de la *Rubrique-à-brac* de Gotlib où l'image adopte le point de vue visuel d'un nourrisson, dont les pensées sont restituées sous la forme d'un récitatif à la première personne. On constate que ces exemples mettent en évidence la diversité des procédés permettant de représenter l'intériorité des personnages dans une bande dessinée : mise en scène fantasmée d'un rêve ou d'un délire éthylique, flux de pensées restitué dans un récitatif, perception visuelle ancrée dans le point de vue subjectif d'un personnage, etc. Dans un autre exemple, tiré du *Sortilège du bois des brumes* de Bourgeon, il est intéressant de voir comment l'exemplaire de l'enseignant que nous avons scanné a été annoté pour indiquer des correspondances possibles entre les cases et différents régimes de focalisation, avec des hésitations manifestes quand il s'agit de trancher entre focalisation externe ou zéro (pour la première case, qui montre un personnage sous un arbre en plan large) ou de considérer l'enchâssement d'une focalisation interne (quand une case montre la protagoniste au premier plan regardant un autre personnage) dans une focalisation jugée globalement omnisciente.

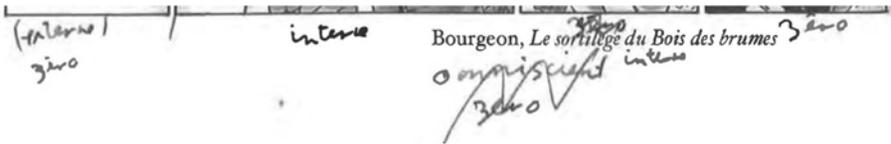


Figure 1 : Aubert, Conod & Gaillard (2006 : 72)

Le statut de la troisième case est très intéressant dans la mesure où un point de vue en contreplongée porté sur une femme assise sur une branche d'arbre apparaît, en raison de la case précédente, comme pouvant correspondre à la vision subjective d'un homme qu'on nous montre placé en contrebas. On voit en effet que l'enseignant a hésité entre focalisation interne et zéro, car cette configuration exige une certaine attention au contexte graphique et une bonne connaissance du fonctionnement de la subjectivité visuelle dans les récits en régime de monstration¹¹. Je reviendrai plus loin sur la manière dont une comparaison intermédiaire entre une telle séquence et des effets similaires produits par des textes littéraires pourrait être exploitée dans

11. Sur l'opposition monstration/narration, qui complexifie quelque peu l'opposition entre mode mimétique et mode diégétique, je renvoie aux travaux d'André Gaudreault (1999).

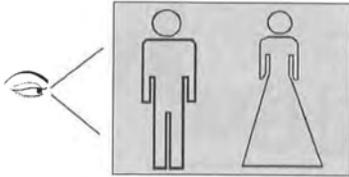
la classe de français, mais on peut déjà prendre note du danger qu'il pourrait y avoir à négliger la différenciation de ces fonctionnements quand on mobilise un média extralittéraire.

Notons enfin que la partie théorique de cette brochure inclut également des illustrations schématiques supposées faciliter l'explicitation des trois régimes de focalisation hérités de la narratologie genettienne. Dans ce cas également, on constate l'importance de la métaphore visuelle pour saisir une différence conceptuelle prise dans son extension transmédiatique (puisque le même modèle théorique est appliqué ensuite à la lecture d'extraits tirés de textes littéraires et de bandes dessinées) :

Trois possibilités sont à envisager :

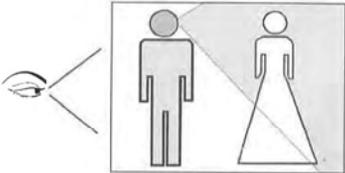
omniscient

1. Par définition, l'auteur, en tant que créateur, est doué d'omniscience à l'égard de son monde imaginaire. La narration peut ainsi dévoiler le passé ou l'avenir, montrer ce qui survient au même moment en différents lieux, pénétrer les consciences des personnages pour révéler ce qu'ils pensent ou ressentent. Si l'auteur use pleinement de ses pouvoirs, on dira qu'il y a **focalisation zéro**, pour indiquer l'absence de limitation du point de vue narratif.



3e

2. Pour faciliter l'identification du lecteur avec un héros — ou pour d'autres raisons — l'auteur peut aussi nous montrer une scène, une séquence ou tout un roman à travers les yeux d'un des personnages. Il limite alors, de façon continue ou momentanée, ses pouvoirs, opérant ainsi une **restriction de champ**, qu'on appelle **focalisation interne** (ou *point de vue limité*).



à l'extérieur

3. Dernière possibilité : afin de créer un mystère, d'intriguer le lecteur ou de modifier son rapport au personnage, l'auteur peut choisir le procédé inverse du précédent. Il promène alors sur son monde romanesque un regard dépersonnalisé, ne décrivant que l'extérieur des choses, s'en tenant aux apparences. Il abandonne en particulier son pouvoir d'entrer dans les consciences et s'arrête aux faits et gestes des personnages.

On appelle cet autre type de restriction de champ **focalisation externe** (ou *point de vue extérieur*).

moins utilisée

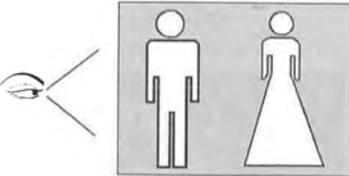


Figure 2 : Aubert, Conod & Gaillard (2006 : 68)

Cette tendance spontanée à chercher des équivalences visuelles pour mieux comprendre les mécanismes de la perspective narrative apparaît à la fois fondée et productive, mais elle mériterait d'être envisagée de manière un peu plus systématique dans le contexte d'une véritable réélaboration didactique d'un modèle enseignable. Hors du domaine scolaire, les théoriciens

du récit ont eux-mêmes eu recours à ce que François Jost appelle une « narratologie comparée » (2017), dont le profit heuristique apparaît indéniable si on le mesure au succès de la narratologie transmédiatique au cours des deux dernières décennies (Baroni 2017a). En me situant dans leur sillage, j’aimerais suggérer maintenant quelques pistes pédagogiques visant à sortir de la confusion engendrée par la manière dont Genette a défini la focalisation, dont on verra qu’elle repose sur un amalgame conceptuel et sur une terminologie inadaptée qui nuisent grandement à son usage scolaire.

3. SUR LA DISTINCTION ENTRE *POINT DE VUE* ET *FOCALISATION*

Ainsi que l’illustre le schéma suivant proposé par Manfred Jahn¹² (1996), la métaphore visuelle, quand on l’appréhende sous une forme analytique, permet d’isoler différents facteurs dont la combinaison oriente (ou « modalise », pour reprendre la métaphore grammaticale de Genette) la représentation du monde raconté. La perspective portée sur les événements apparaît ainsi comme un phénomène complexe et multifactoriel qui se fonde sur différents paramètres : on y trouve notamment le point d’origine des informations (P1) – qui inclut la manière dont la représentation du monde peut être filtrée par une conscience, comme si elle passait à travers une lentille (L) – mais aussi l’orientation des informations, qui se focalisent sur tel ou tel objet ou personnage (P2), et enfin l’extension de ces informations, qui offrent un champ de vision (V) plus ou moins étendu par rapport au monde raconté (M).

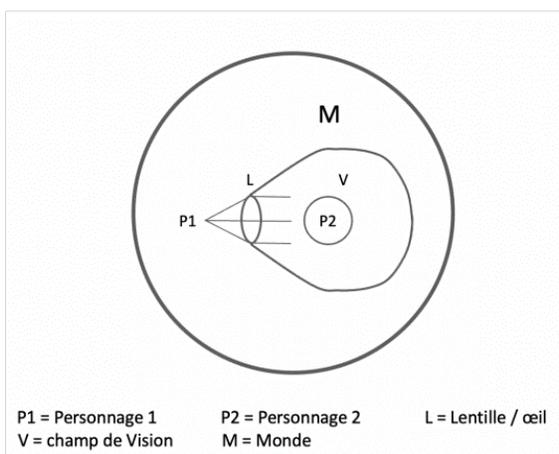


Figure 3 : Jahn (1996 : 242)

12. Ce schéma a été redessiné et traduit par Gaspard Turin.

Donner une définition synthétique de la perspective narrative nous condamne ainsi à mobiliser différents paramètres, certes apparentés, mais qui sont en réalité hétérogènes. C'est ce qui explique qu'une définition qui voudrait intégrer tous ces paramètres devient rapidement inintelligible, ou du moins difficile à saisir comme renvoyant à un concept unique, ainsi qu'en témoigne cette citation tirée de l'ouvrage de Yves Reuter *L'Analyse des récits* :

La question des perspectives est en fait très importante pour l'analyse des récits car le lecteur perçoit l'histoire selon un prisme, une vision, une conscience, qui détermine la quantité des informations : on peut en effet en savoir plus ou moins sur l'univers et les êtres, on peut rester à l'extérieur des êtres ou pénétrer leur intériorité. (Reuter 2016 : 3)

Pour faciliter la transmission et/ou la manipulation de cette notion complexe, il pourrait être utile de mieux différencier au moins deux aspects de la perspective, qui se trouvent en concurrence dans la définition de Reuter et qui renvoient aux paramètres que Jahn décrit dans son schéma avec les éléments P1/L d'un côté, et P2/V de l'autre. Quand Reuter écrit « on peut en effet en savoir plus ou moins sur l'univers et les êtres, on peut rester à l'extérieur des êtres ou pénétrer leur intériorité », il évoque en fait deux aspects très différents de la perspective narrative. Ainsi que le suggèrent Tatjana Jesch et Malte Stein, cette dualité implique une différence de niveau d'interprétation :

Le concept de focalisation de Genette est en fait un amalgame de deux éléments totalement indépendants pour lesquels – comme l'auteur lui-même aurait pu le prévoir – on a besoin de deux termes. Le premier élément est la perception du monde inventé par l'auteur à travers des narrateurs et d'autres agents également inventés par l'auteur ; le second élément est la régulation de l'information narrative dans la communication entre l'auteur et le lecteur. C'est dans ce dernier élément que réside, selon nous, le potentiel novateur du discours sur la focalisation. Ce potentiel est toutefois négligé par les narratologues, qui ont adopté sans hésiter le nouveau terme comme une simple substitution de l'ancien. (Jesch & Stein 2009 : 59)

Si l'un des paramètres de la perspective narrative renvoie à un problème de « perception du monde » à travers différents agents, l'autre concerne un problème de « communication entre l'auteur et le lecteur », qui met en jeu, fondamentalement, la question de la « régulation de l'information

narrative¹³ ». En partant de cette distinction, adopter la *perspective d'un personnage* peut signifier deux choses très différentes :

1. cela peut vouloir dire *partager le point de vue subjectif de ce personnage*, la perception des événements étant en quelque sorte filtrée par ses sens, ses émotions ou sa conscience, de sorte que l'information narrative « coréfère¹⁴ » à cette origine, située à l'intérieur du monde raconté ;

2. cela peut vouloir dire *orienter la narration sur ce personnage*, de sorte que nous prenons connaissance des événements *avec lui*, en le suivant dans le fil de ses aventures, et dans ce cas, il devient possible de s'interroger sur l'équivalence, l'excès ou le déficit des informations mises à disposition du lecteur quand on les compare avec les savoirs que l'on suppose détenus par l'être fictif focalisé par le récit.

La différence entre ces deux conceptions de la focalisation semble avoir longtemps échappé à Gérard Genette et à un grand nombre de narratologues après lui. Pourtant, elle permet de résoudre les perplexités entourant la distinction entre focalisation externe et focalisation zéro, puisque la construction textuelle du point de vue repose bien sur un choix binaire entre un ancrage dans l'intériorité du personnage et un ancrage externe ou indéterminé, alors que la focalisation concerne quant à elle la quantité d'information fournie par le récit, qui peut effectivement se mesurer sur une base différentielle en évoquant trois possibilités : l'équivalence, la supériorité ou l'infériorité quand on compare les savoirs dont disposent les lecteurs avec ce que savent les personnages. Suivant que l'on adopte l'approche binaire de Rabatel, concernée par la perception du monde « à travers des narrateurs et d'autres agents », ou le modèle ternaire de Genette, qui devrait porter uniquement sur la régulation de l'information narrative, la perspective se révèle sous des aspects totalement différents et potentiellement complémentaires.

Le problème inhérent à l'enseignement de la focalisation ne résulte donc pas d'une dégradation de la théorie qui serait liée au processus de sa transposition didactique, mais il est bien lié à un défaut de la théorie elle-même, Genette ayant *amalgamé* deux aspects hétérogènes de la perspective et ayant introduit une terminologie particulièrement malheureuse, puisque les

13. À l'instar de Jesch et Stein, Paveau et Péchevran évoquent aussi la nécessité de mieux « distinguer » la question du point de vue – dont elles précisent qu'il doit « relever de l'ensemble du champ perceptif » – de la question de l'extension des « savoirs » (Paveau & Péchevran 1995 : 76), qui concerne la régulation de l'information narrative.

14. Ainsi que l'explique Rabatel, ce sont « essentiellement les marques et les indices de l'aspectualisation du focalisé qui déterminent l'existence du point de vue et qui nous indiquent à quel focalisateur coréfère la référenciation du focalisé : ces indices et marques apparaissent dans les seconds plans des phrases narratives, autour de l'expression de perceptions intriquées à des pensées » (1998 : 9).

adjectifs « interne » et « externe » semblent renvoyer à la subjectivité, alors qu'il ne s'agissait au fond que d'évoquer une restriction du champ de la connaissance par rapport à une forme d'« omniscience » à laquelle renverrait la notion de focalisation « zéro ». Je rappelle d'ailleurs rapidement les définitions données par Genette pour caractériser les trois modes de focalisation, qui illustrent clairement le fait que le critère fondamental concerne bel et bien un aspect strictement quantitatif :

Focalisation zéro : « où le narrateur en sait plus que le personnage, ou plus précisément en *dit* plus que n'en sait le personnage »

Focalisation interne : « le narrateur ne dit que ce que sait tel personnage »

Focalisation externe : « le narrateur en dit moins que n'en sait le personnage » (Genette 2007 : 193-194)

C'est un doctorant de Genette, François Jost, qui est parmi les premiers à avoir mis le doigt sur ce problème de conceptualisation et il est intéressant de relever que cette révélation est liée à l'extension du modèle genettien aux récits filmiques. De fait, selon Genette, *Rashōmon* d'Akira Kurosawa était censé être l'exemplification idéale d'une œuvre adoptant strictement un régime de focalisation interne (Genette 2007 : 195). En effet, dans ce récit en focalisation multiple, les trois parties du film sont orientées alternativement sur trois personnages différents et la représentation filmique est censée montrer uniquement ce que le personnage focalisé peut connaître des événements dans lesquels il a été impliqué. Ainsi que le remarque Jost, la classification en focalisation interne des trois parties de l'œuvre de Kurosawa apparaissait incompatible avec l'une des définitions de la focalisation « interne » donnée par Genette, ce dernier stipulant par exemple que « ce mode narratif implique en toute rigueur que le personnage ne soit jamais décrit, ni même désigné de l'extérieur » (Genette 2007 : 197) :

Il faut avouer qu'un spécialiste du film avait de quoi être étonné. Si le concept de point de vue est forcément métaphorique en littérature, on pourrait attendre du cinéma qu'il offre, en quelque sorte, une vérification à ses théories, et à ses principes. Quoi de plus simple, en effet, que d'épouser, au moyen de la caméra, le regard d'un personnage et, ce faisant, de le fondre au nôtre ? Que le cinéma n'adopte qu'exceptionnellement la rigueur de ce principe de la focalisation interne m'est apparu comme un paradoxe digne d'intérêt. (Jost 1994 : 122)

Jost en tire la conclusion que « la focalisation – c'est-à-dire le problème du savoir narratif – est en droit différente de la question du point de vue » (1989 : 103), qui renvoie pour lui à la possibilité de filtrer la représentation audiovisuelle par la subjectivité des personnages, qu'il associe aux notions d'*ocularisation* (point de vue visuel) et d'*auricularisation* (point de vue

auditif). En 1983, quand il publie *Nouveau discours du récit*, Genette finira lui-même par reconnaître, dans une note de bas de page, l'utilité de cette distinction entre l'extension du savoir et l'origine du point de vue, non seulement pour le cinéma, mais également pour les textes littéraires :

Sur la différence entre focalisation et « ocularisation » (information et perception), et sur l'intérêt de cette distinction pour la technique du film et celle du Nouveau Roman, voir F. Jost, 1983a et 1983b chap. III (« La mobilité narrative »). Remontant de ces cas limites vers le régime ordinaire du récit, le travail de Jost me semble la contribution la plus pertinente au débat sur la focalisation, et à l'affinement nécessaire de cette notion. (2007 : 348, note 1)

Cet appel à un « affinement » de la notion, qui consisterait à ne plus confondre « information » et « perception », n'ira pas jusqu'à pousser Genette à proposer lui-même une extension à son modèle de la focalisation pour inclure une véritable théorie de la construction textuelle du point de vue, tâche qui sera accomplie quelques années plus tard par Alain Rabatel (1998). Dans *Nouveau discours du récit*, Genette propose en revanche de restreindre l'usage de la notion de focalisation de manière à clarifier sa définition :

Par focalisation, j'entends donc bien une restriction de « champ », c'est-à-dire en fait une sélection de l'information narrative par rapport à ce que la tradition nommait autrefois l'omniscience, terme qui, en fiction pure, est, littéralement, absurde (l'auteur n'a rien à « savoir », puisqu'il invente tout) et qu'il vaudrait mieux remplacer par *information complète* – muni de quoi c'est le lecteur qui devient « omniscient ». (Genette 2007 : 348-349)

Ainsi que le suggère Burkhard Niederhoff, il pourrait donc être utile non pas de trancher entre la théorie du point de vue de Rabatel et la théorie de la focalisation de Genette, mais bien d'articuler ces deux manières d'aborder la perspective narrative en adoptant une terminologie appropriée :

Le point de vue semble être la métaphore la plus efficace pour les récits qui tentent de rendre l'expérience subjective d'un personnage. Affirmer qu'une histoire est racontée du point de vue d'un personnage a plus de sens que d'affirmer qu'il y a une focalisation interne sur ce personnage. La focalisation est un terme plus approprié lorsqu'on analyse la sélection des informations narratives qui ne servent pas à restituer l'expérience subjective d'un personnage mais à créer d'autres effets, tels que le suspense, le mystère, la perplexité, etc. Pour que la théorie de la focalisation puisse progresser, la conscience des différences entre les deux termes, mais aussi la conscience de leurs forces et de leurs faiblesses respectives, est indispensable. (Niederhoff 2011 : §18)

Un tel réaménagement conceptuel devrait nous inviter logiquement, sur un plan terminologique, à abandonner les notions de *focalisation interne* et *focalisation externe*. Ainsi que le montrent les travaux de Rabatel, les déterminants « interne/externe » renvoient à des questions relatives à la subjectivité du point de vue, à son ancrage à l'intérieur ou à l'extérieur du personnage, et non à une mesure de l'extension de l'information concernant le monde raconté. Pour traiter cet aspect du récit, qui renvoie à la possibilité d'un filtrage des informations par une subjectivité ancrée dans le monde raconté, il est nécessaire de recourir à une approche essentiellement stylistique et de tenir compte d'une importante variabilité dans la manière dont chaque médium peut donner accès à la subjectivité des personnages.

Pour les enseignants et les élèves, l'avantage d'une approche de ce type consiste dans la possibilité de porter son attention sur les *indices formels* de ces débrayages qui déplacent le point de vue dans la subjectivité des personnages, ce qui permet également un travail sur les *langages* (verbal, graphique, dramatique, filmique, vidéoludique, etc.) à travers lesquels ces phénomènes se matérialisent. Sur ce plan, Alain Rabatel (1998) nous a offert un modèle extrêmement complet pour décrire les procédés par lesquels un récit verbal procède à une construction textuelle du point de vue, alors que François Jost (1989) a fait avancer l'étude de la subjectivité audiovisuelle dans les récits filmiques en mettant l'accent sur les notions d'ocularisation et d'auricularisation. Dans leur sillage, de nombreux travaux sont venus compléter ces approches et offrent aujourd'hui un panorama assez vaste des moyens par lesquels différents médias sont susceptibles de représenter la subjectivité des personnages (Horstkotte & Pedri 2011 ; Mikkonen 2012 ; Reinerth & Thon 2017 ; Alber 2017).

Quant à la focalisation, sur un plan rhétorique, cette dernière permet de réfléchir à la manière dont l'auteur oriente l'information du récit sur une ou plusieurs parties prenantes de l'histoire, ce qui permet de distinguer entre focalisation simple, variable ou multiple. La focalisation multiple est la plus intéressante, puisqu'en focalisant alternativement le récit sur différents personnages ayant pris part au *même* événement, on peut progressivement recouper des informations, accédant à un savoir qui nous place au-dessus des êtres focalisés, ce qui ne débouche pas toujours sur une forme d'omniscience, mais plutôt sur une compréhension polyphonique du monde raconté, qui révèle sa complexité inextricable. La notion de focalisation permet aussi de réfléchir à l'extension du savoir auquel les lecteurs ou les spectateurs ont accès, ce qui permet de retrouver la fameuse triple focalisation genettienne, que l'on peut reformuler dans des termes beaucoup plus transparents, pour éviter les risques de confusion ou d'amalgame avec les questions relatives au filtrage de l'information ou à la subjectivité :

1. **savoir restreint**¹⁵ : le lecteur (ou le spectateur) est placé face à un déficit d'information par rapport à un savoir détenu par un personnage ;

2. **savoir équivalent** : le lecteur (ou le spectateur) dispose des mêmes informations que le personnage focalisé concernant les éléments pertinents de l'intrigue ;

3. **savoir élargi** : le lecteur est informé d'un élément important de l'histoire qu'un personnage ignore.

Niederhoff souligne que cette modulation des informations est un paramètre essentiel dans la mesure où elle est corrélée à des « effets, tels que le suspense, le mystère, la perplexité ». Comme l'expliquait Hitchcock, un moyen typique pour créer du suspense consiste en effet à informer le public d'un danger qui menace le protagoniste, sans que ce dernier n'en ait conscience, ce qui le rend encore plus vulnérable. Par ailleurs, comme l'a montré Bertrand Gervais avec la notion d'action « non associée » (1990 : 347), un effet de curiosité découle presque mécaniquement d'une situation narrative dans laquelle un personnage élabore un plan secret ou détient une information essentielle que le lecteur ignore. Il est intéressant de noter que Mieke Bal est même allée jusqu'à considérer le suspense comme un mécanisme narratif strictement corrélé à ces différents régimes de focalisation (Bal 2009 : 163-165) et j'ai moi-même insisté sur les rapports étroits entre focalisation et mise en intrigue (Baroni 2017b : 94-102).

On constate par conséquent qu'une approche transmédiatique de la perspective peut avoir la vertu de révéler les failles d'une conceptualisation monomédiale et verbocentrique de la narrativité, et qu'elle offre un levier pour clarifier les notions enseignées. Notons au passage que la bande dessinée peut être un vecteur aussi efficace que le cinéma pour révéler la différence entre *voir* et *savoir*, puisque la vision subjective s'y exprime d'une manière très similaire. Par exemple Matt Madden propose trois versions d'une même histoire, dans lesquelles on constate qu'un changement de point de vue visuel aboutit à un degré accru de subjectivité, alors qu'un changement de foyer narratif permet d'accéder à des informations nouvelles sur le monde raconté, qui est saisi dans une plus grande extension.

15. Le choix d'une typologie utilisant le terme « savoir » plutôt que « focalisation » nous a été suggéré par un enseignant du secondaire II lors qu'une formation continue au printemps 2021.

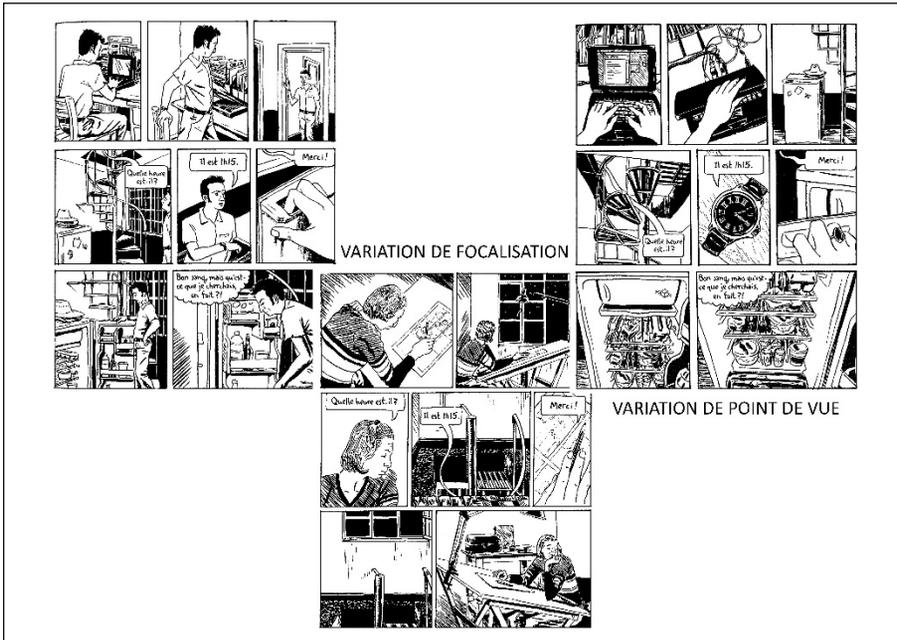


Figure 4 : Matt Madden, 99 exercices de style © L'Association, 2006

On se gardera en revanche d'utiliser une métaphore théâtrale pour illustrer un soi-disant régime en « focalisation externe ». Le théâtre, comme n'importe quel art ou média, est susceptible d'orienter l'information sur telle ou telle partie prenante de l'histoire, de nous révéler des informations ignorées par les personnages ou au contraire de mettre en scène des restrictions du savoir liées à des plans cachés, à des complots ou à des secrets. Même sur le plan de la construction d'un *point de vue*, il ne faudrait pas non plus exagérer le caractère objectif du théâtre : les rêves ou les illusions peuvent s'incarner sous la forme de scènes fantasmées¹⁶ et le public peut aussi accéder occasionnellement au ressenti ou aux pensées des personnages par différents procédés, parmi lesquels les plus saillants sont le discours en aparté et le soliloque. Si le théâtre est fréquemment considéré comme un art plus « objectif » que la prose littéraire ou le cinéma, c'est probablement en raison du privilège culturel accordé au sens de la vue, cependant il faut rappeler que la subjectivité peut concerner des aspects très variés de l'expérience des personnages, incluant non seulement les autres sens (l'ouïe, l'odorat, le toucher, etc.), mais aussi les émotions et le flux des pensées, de sorte que chaque média possède ses propres ressources pour mettre en scène tel ou tel aspect de l'intériorité.

16. Sur cette question, je renvoie aux travaux de Romain Bionda (2019).

4. UNE COMPARAISON INTERMÉDIALE COMME RÉVÉLATEUR DES SPÉCIFICITÉS MÉDIATIQUES

L'un des usages scolaires les plus intéressants de la comparaison intermédiaire pourrait être l'exploration du spectre des possibles médiatiques pour représenter la subjectivité des personnages. Étant donné la très grande diversité des moyens par lesquels chaque médium est susceptible de donner accès à l'intériorité des personnages, je me concentrerai sur le cas spécifique de la bande dessinée, que je mettrai en parallèle avec des procédés ayant une fonction similaire dans les textes littéraires.

En ce qui concerne les récits verbaux, l'approche stylistique d'Alain Rabatel constitue l'entreprise la plus ambitieuse visant à fournir une théorie complète de la construction textuelle du point de vue. Rappelons rapidement que ce dernier, dans ses travaux les plus récents, distingue les points de vue *asserté*, *représenté* et *embryonnaire* (Rabatel 2008), dont je vais rapidement rappeler les caractéristiques principales. Je ne développerai pas la question du point de vue *embryonnaire*, dans la mesure où ce dernier renvoie, selon Rabatel, à la manière dont le récit, en se focalisant *sur* un personnage – c'est-à-dire en le mettant « en focus » (Rabatel 2008 : 47) – le constitue en protagoniste du récit, favorisant ainsi l'identification ou la construction d'un lien empathique. Dans la réarticulation de la perspective narrative que je propose, cette question renvoie selon moi davantage à la *focalisation* telle que la concevait Genette (réglage de l'information narrative fournie au lecteur) plutôt qu'à la question du point de vue comme représentation de la subjectivité.

Le point de vue *asserté* constitue quant à lui le cas le plus simple, puisque le débrayage du point de vue du narrateur est rendu explicite par des marqueurs linguistiques. Dans ce cas, les pensées sont restituées comme un monologue intérieur (ou un fragment de ce monologue), sous une forme similaire à un discours rapporté sous forme directe ou indirecte introduit, comme dans l'exemple suivant :

Comme Tobie enfourchait son vélo, il lui lança un regard noir, brillant d'une sauvagerie gaie et franche qu'elle jugea « *tout à fait yankee* ». (Rivaz 2020 : 114)

Dans cet extrait, l'énoncé « *tout à fait yankee* » apparaît sans ambiguïté comme renvoyant au point de vue *asserté* de la protagoniste, mais on constate en même temps que cette indication produit un effet rétrospectif, puisqu'il nous invite à réinterpréter le « regard noir, brillant d'une sauvagerie gaie et franche » comme renvoyant à la manière dont la jeune femme a perçu et interprété le regard qui lui a été *lancé*. Ce détail est loin d'être anodin, puisque la suite de cette nouvelle d'Alice Rivaz montrera à quel point l'apparente franchise et la gaieté de cet homme sur le point de rompre avec sa maîtresse

sont trompeurs. Parmi les indices d'un point de vue *représenté*, on peut donc mentionner la présence de « verbes de perception et/ou de procès mental » (Rabatel 1998 : 61) – à l'instar de l'expression « elle jugea » – qui invitent à interpréter, prospectivement ou rétrospectivement, des énoncés tels que « un regard noir, brillant d'une sauvagerie gaie et franche », comme renvoyant au point de vue interne d'un personnage. L'analyse de la construction textuelle du point de vue *représenté* constitue probablement le cœur de l'enseignement sur la subjectivité dans les textes littéraires, dans la mesure où le passage d'un « marquage explicite à un marquage implicite [...] rend plus “coûteux”, d'un point de vue cognitif, le repérage et l'attribution du PDV au personnage » (Rabatel 1998 : 72).

Pour Rabatel, le point de vue représenté correspond ainsi à « l'expression d'une perception, dont le procès, ainsi que les qualifications et modalisations, coréfèrent au sujet percevant et expriment d'une certaine manière la subjectivité de cette perception » (1998 : 13). Parmi les indices les plus courants de ce débrayage, outre les verbes de perception ou de pensée associés à des passages situés à l'arrière-plan du récit qui sont interprétables comme renvoyant au *contenu* de ces perceptions ou pensées, on mentionnera également l'expressivité du discours indirect libre, dont le contexte invite à identifier un point d'origine situé à l'intérieur d'un personnage. Dans les extraits suivants, tirés de la même nouvelle, on voit ainsi comment le contexte narratif posé dans l'incipit invite à associer la phrase exclamative « Bizarre ! » au point de vue interne de la protagoniste, de sorte que la phrase suivante semble également développer le fil de ses pensées :

– *Come along*, dit-il alors, ce qui l'inquiéta, car d'habitude il ne lui parlait jamais qu'en français. (Rivaz 2020 : 114)

– Damn !

Bizarre ! C'était la deuxième fois aujourd'hui que des mots anglais lui sortaient de la bouche. (Rivaz 2020 : 117)

Avant de passer à l'analyse de la construction *textuelle et graphique* du point de vue dans le langage de la bande dessinée, notons encore quelques éléments essentiels pour comprendre la spécificité du récit verbal. Premièrement, puisqu'il faut passer par la médiation de mots, il n'y a aucune différence entre le fait de restituer verbalement une perception visuelle ou de renvoyer à une perception auditive, olfactive, tactile, gustative ou proprioceptive. Cette indifférenciation va même plus loin, dans la mesure où perceptions et pensées apparaissent fondamentalement intriquées, ainsi que l'explique Rabatel :

En discours, les verbes de perception – verbes expérientiels, verbes de perception inférentielle ou verbes de perception représentationnelle – associent le plus souvent des perceptions à une dimension sinon

toujours intentionnelle, du moins interprétative, même *a minima*, telle qu'il y a quasiment toujours une dimension cognitive qui se surajoute (plus ou moins) à la dimension perceptive. (Rabatel 2008 : 83)

Le point essentiel à retenir, c'est que dans un récit verbal, les procédés stylistiques visant à restituer le spectre entier des perceptions, ainsi que le ressenti ou les pensées des personnages restent les mêmes quel que soit le type de subjectivité représenté. Un second point important, c'est que dans un récit verbal, chaque élément du monde raconté est découpé en éléments signifiants pour être restitué sous la forme d'une chaîne d'informations, de sorte que l'on peut se demander à chaque instant si tel mot ou tel énoncé renvoie à l'intériorité du personnage ou non. On peut hésiter dans certaines attributions, mais il est difficile de dire que la même unité de discours peut renvoyer *en même temps* à plusieurs points de vue (sauf évidemment dans le cas de récits dont l'instance narrative est collective : récits au *nous*, au *vous*, au *ils/elles*, etc.).

Le cas de la bande dessinée est différent, dans la mesure où l'unité signifiante est constituée par la case, et que cette dernière est constituée de signes graphiques et textuels qui peuvent être saisis dans n'importe quel ordre. Il découle de cette propriété qu'il est rare de trouver des représentations qui ne soient pas, peu ou prou, des combinaisons entre un point de vue externe et un éventail d'indices renvoyant en même temps à tel ou tel élément de subjectivité. Ainsi, il semble plus facile de dresser un inventaire raisonné des signes permettant de représenter les pensées, les émotions ou les perceptions de tel ou tel personnage que de classer telle ou telle case dans les catégories discrètes d'un point de vue interne ou externe.

On peut constater cette différence dans les exemples très hétérogènes fournis par la brochure *Littérature et bande dessinée* : dans les exemples tirés de l'œuvre de Hergé, on assiste ainsi à la scénographie d'un rêve ou d'un délire éthylique, qui inclut dans l'image la figuration objective du personnage qui fait l'expérience de cette scène intérieure. Dans la séquence tirée du *Sortilège du bois des brumes*, il est aussi difficile de classer chacune des cases, puisque les éléments de subjectivité ne renvoient qu'à un seul paramètre, extrêmement instable, à savoir celui d'un point de vue visuel alterné dans un dialogue, qui n'est pas sans rappeler la technique du champ-contrechamp au cinéma.

Comme je l'ai déjà dit, les études cinématographiques ont particulièrement mis l'accent sur les dimensions audiovisuelles de la subjectivité, à travers les notions d'ocularisation et d'auricularisation (Jost 1989), qui peuvent être étendues à l'analyse des récits en bande dessinée. Une approche énonciative de la piste sonore (voix *over* et musique) permet par ailleurs d'associer occasionnellement cette dernière aux pensées d'un personnage (Boillat 2008) ou à son ressenti, et dans ce cas également, on peut rapprocher cette technique du récitatif en bande dessinée (Boillat 2021). On

voit cependant que ces codages visuels et sonores de la subjectivité fonctionnent de manière autonome, produisant ainsi une distinction entre la vision et les pensées du personnage. Autrement dit, les médias audiovisuel et graphique utilisent des canaux différents pour représenter ces deux aspects de la subjectivité : la vision et la pensée.

On constate donc qu'à l'instar des représentations cinématographiques, le caractère multimodal de la bande dessinée complexifie la représentation de la subjectivité, cette dernière pouvant passer non seulement par le texte et l'image dessinée, mais également par une *codification graphique* qui s'est progressivement standardisée au cours de l'histoire du neuvième art, pour finir par constituer un véritable *langage médiatique*. Je vais tenter de dresser rapidement les contours de ce codage de la subjectivité avant de présenter quelques pistes pour un usage scolaire de la comparaison intermédiaire entre littérature et bande dessinée.

Pour rendre l'inventaire plus systématique, je propose de partir d'une distinction entre pensées, émotions et perceptions, avec des sous-catégories perceptives, puisqu'il est évident que le sens de la vue prend une importance particulière dans le langage graphique de la bande dessinée.

1. Pensées

La bande dessinée peut s'appuyer sur sa modalité textuelle pour représenter en style direct le flux des pensées d'un personnage, que l'on peut donc classer avec Rabatel comme relevant d'un point de vue *asserté* et que l'on peut associer à la technique de la voix *over* au cinéma. Toutefois, contrairement aux représentations audiovisuelles, les conventions du langage graphique incluent deux manières très différentes de représenter textuellement les pensées du personnage :

1. par un récitatif, placé dans un cartouche généralement situé dans les bords de la case, qui fait écho autant à l'usage de la voix *over* au cinéma qu'à la narration en flux de conscience d'un texte littéraire (dans ce cas, l'attribution des pensées à l'un des personnages de la scène repose sur des indices contextuels) ;

2. par une bulle, généralement en forme de nuage et pourvue d'un appendice qui la relie explicitement à un personnage. Dans cette deuxième modalité, la pensée se situe sur le même plan que le dialogue, tout en étant clairement distincte de celui-ci.

Ce qui est très intéressant, c'est que la combinaison d'un récitatif, de bulles de dialogue et de bulles de pensée permet potentiellement une superposition des discours intérieurs et extérieurs, là où les représentations littéraires ou audiovisuelles ne pourraient jouer que sur une alternance des points de vue. Dans l'exemple suivant, Daniel Clowes montre les potentialités comiques de ce genre de dispositif :



Figure 5 : Daniel Clowes, Mister Wonderful © Cornelius, 2011

2. Émotions

La représentation des émotions en bande dessinée passe par une très large palette de moyens graphiques incluant, entre autres, comme au cinéma, l'usage de gros plans dans lesquels l'expressivité du visage fonctionne comme indicateur du ressenti (colère, surprise, peur, etc.), parfois renforcé par un codage assez basique des émotions lié à la dimension abstraite et/ou caricaturale du style graphique. De manière plus spécifique, des émanatas¹⁷, par exemple des gouttes disposées en cercle autour du visage, peuvent indiquer la surprise ou la peur. L'usage de points de ponctuation expressifs (surtout le point d'exclamation ou le point d'interrogation), avec ou sans bulle de pensée, permet aussi d'exprimer la surprise ou la curiosité. L'auteur peut également jouer sur le degré d'abstraction du décor ou sur la couleur du fond de l'image.

3. Perceptions

a) Vue : Comme au cinéma, le récit graphique peut recourir à différents procédés pour exprimer la subjectivité visuelle. On retrouve notamment la distinction théorisée par Jost (1989) entre ocularisations internes *primaire* et *secondaire*. Cette opposition renvoie aux cas « simples » où les indices de l'ancrage se trouvent intégrés dans l'image (par exemple quand on voit les mains ou l'ombre au premier plan) et aux cas où l'identification repose sur des

17. Les émanatas sont des « symboles graphiques conventionnels qui ne sont pas visibles comme tels par les personnages. Ils sont utilisés pour indiquer l'état psychologique ou l'affliction physique d'un personnage comme le stress, la peur, la panique ou le vertige. À l'instar des auréoles qui couronnent les têtes des saints, les émanatas apparaissent souvent sous la forme de gouttes ou de spirales qui rayonnent autour de la tête » (Kovaliv & Stucky 2019 : 100).

indices contextuels (un personnage regarde quelque chose, puis la case suivante montre le contenu de cette vision). Ajoutons encore un procédé très largement utilisé : le point de vue *avec* le personnage, quand ce dernier est montré de dos au premier plan et que l'arrière-plan nous montre ce qu'il regarde (on trouve un exemple de ce type dans la deuxième case de la séquence de Bourgeon, que l'enseignant identifie comme « interne »). Ce dernier cas montre le caractère très graduel de la subjectivité dans un récit en régime de monstration, puisque le fait que l'on voie le personnage au premier plan ne disqualifie pas d'emblée l'idée qu'une partie de la case montre bien ce qu'il voit, et peut donc participer à un effet de subjectivité.

b) Autres sens : sans surprise, les effets d'auricularisation interne sont moins saillants dans les récits graphiques que dans les récits audiovisuels, mais notons tout de même que les jeux typographiques autorisés par l'écriture manuscrite ainsi que le tracé des bulles permettent occasionnellement de moduler les effets sonores, d'imiter un son étouffé, un cri ou un chuchotement. Les émanas peuvent aussi être mobilisés pour indiquer des sensations olfactives (quand ils sont rattachés à un objet odorant), une perturbation du sens de l'équilibre ou une douleur, à laquelle renvoient souvent la présence d'étoiles.

On peut ajouter à ces procédés textuels ou graphiques différents types de mise en scène plus ou moins métaphorisée de la vie intérieure des personnages, qui jouent souvent sur une forte modalisation des éléments diégétiques, fragilisant la frontière entre objectivité et subjectivité. Sans entrer dans une typologie systématique, on peut mentionner par exemple, à côté des scènes oniriques déjà évoquées, les conflits axiologiques, qui passent par une personnification des idées qui se bousculent dans la tête d'un personnage. C'est le cas par exemple d'une scène célèbre du *Temple du soleil* dans laquelle les pensées contradictoires de Milou sont représentées sous la forme d'un dialogue entre des avatars diabolique et angélique du personnage. Dans ce cas également, on constate que la représentation externe du personnage peut être combinée *dans la même image* avec la représentation graphique et textuelle (*via* le dialogue entre ange et démon) de ses pensées.

Dans un procédé qui n'est pas sans rappeler la narration en flux de conscience, on peut aussi mentionner des variations stylistiques affectant la représentation graphique du personnage et de son environnement, une forme d'expressionnisme abstrait remplaçant les conventions du réalisme visuel. Un tel procédé – auquel on peut rattacher la séquence où Haddock, ivre, voit une peinture s'animer – est très largement mobilisé dans les bandes dessinées autobiographiques portant le témoignage d'une souffrance vécue, ainsi qu'on peut le voir dans cet extrait de *L'Ascension du haut mal* de David B.



Figure 6 : David B., L'ascension du haut-mal © L'Association, 2011

Dans ce passage, on voit comment le discours du narrateur, qui évoque des promenades au cours desquelles il sent monter sa colère, fait écho à la représentation visuelle des événements, qui mélange des éléments objectifs (la promenade en ville) avec des éléments subjectifs métaphorisés (la montée de la colère qui déforme le personnage et modifie ses traits).

Si l'on revient maintenant sur le plan d'une comparaison intermédiaire entre littérature et bande dessinée, on peut constater qu'il serait très réducteur de considérer que le récit verbal serait mieux équipé que le récit graphique pour représenter l'intériorité des personnages. En réalité, le codage de la subjectivité apparaît beaucoup plus *simple* dans le texte littéraire, dans la mesure où les procédés mobilisés sont les mêmes qu'il s'agisse de renvoyer aux pensées, aux émotions ou à l'ensemble du champ perceptif du personnage. En revanche, cela ne signifie pas que le décodage en serait plus facile, au contraire, car on a vu que le point de vue représenté engage souvent un processus interprétatif complexe à partir d'indices plus ou moins indirects. On peut supposer que le très large répertoire des moyens pour représenter la subjectivité des personnages dans le langage de la bande dessinée répond en réalité à un besoin historique de codification visant à faciliter la compréhension du récit, notamment lorsque ce médium s'adressait à un public juvénile. L'usage des émanats ou des bulles de pensées apparaît ainsi comme une commodité fondée sur des stéréotypes culturels, comme des conventions graphiques facilitant le décodage des enjeux narratifs, et l'on peut d'ailleurs constater leur raréfaction dans les romans graphiques contemporains, qui

s'orientent davantage vers les ressources du style expressionniste exemplifié par l'œuvre de David B.

On peut donc faire l'hypothèse que dans un contexte d'enseignement, le passage par un codage graphique de l'intériorité, qui est à la fois plus *visible* ou plus *explicite* que le codage verbal, pourrait servir de médiation. On pourrait par exemple s'appuyer sur des formes de codage graphique dont le fonctionnement présente des similitudes avec les éléments les plus difficiles à interpréter dans un texte littéraire. Il s'agirait alors de montrer comment les deux médias produisent des effets semblables, tout en soulignant les convergences et les divergences dans la mise en œuvre du dispositif, ce qui contribuerait à révéler la spécificité des représentations graphiques et verbales.

Un premier exercice pourrait être de demander aux élèves de produire un équivalent verbal d'une scène représentée graphiquement et, si possible, dépourvue de texte. Dans la séquence présentée ci-dessous, la case de droite ne peut être interprétée comme la vision subjective du personnage qu'en raison du fait que la case précédente montre ce personnage levant la tête et regardant quelque chose dans le ciel. De même, la représentation d'un bruit par une onomatopée constitue une explication rétrospective de ce qui a pu attirer l'attention du personnage. Si l'on demandait de transcrire verbalement cette séquence en une suite de phrases, ce procédé graphique devrait permettre de comprendre les liens que l'on peut établir entre des verbes de perception et la représentation du contenu de ces perceptions :

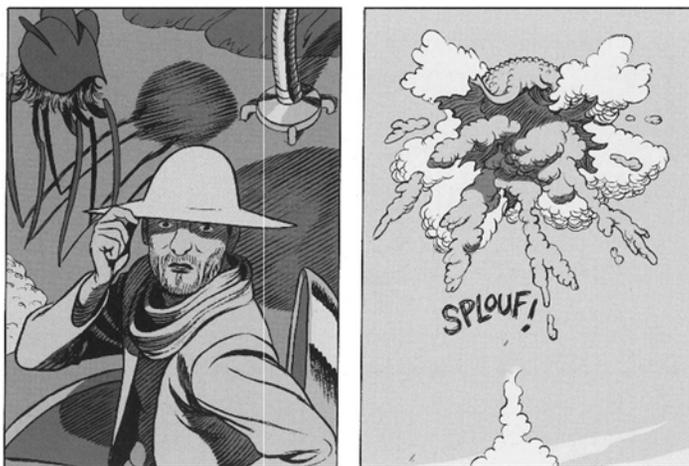


Figure 7 : Frederik Peeters, Aâma, t. 2, p. 45
© Éditions Gallimard Jeunesse, 2012

Exemple de production verbale associée :

Quelque chose produisit un bruit sourd. Il leva la tête et regarda le ciel. Il y avait un nuage violet en forme de chou-fleur.

On pourrait aussi exploiter l'expressivité des émanats ou des points d'exclamation ou d'interrogation pour établir un parallèle avec des procédés stylistiques que l'on peut rattacher au discours indirect libre. Dans ce cas, une seule case peut suffire.



Figure 8 : Frederik Peeters, *Aâma*, t. 2, p. 47
© Éditions Gallimard Jeunesse, 2012

Exemple de production verbale :

Quelque chose passe au-dessus de sa tête avec un bruissement d'aile. Horreur ! Qu'est-ce que c'est ?

Arrivé à ce stade, rien n'empêche de poursuivre le parallèle avec des exemples tirés de textes littéraires, par exemple en évoquant la phrase nominale exclamative « Bizarre ! » que j'ai déjà mentionnée comme l'indice textuel d'un embrayage sur le point de vue du personnage. Au-delà de ces quelques parallèles significatifs, je pense en revanche qu'il vaudrait mieux insister sur le contraste entre ces deux modes de représentation de la subjectivité. Dans ce cas, la comparaison intermédiaire devrait plutôt nous conduire vers la prise de conscience d'une forme de plurilinguisme médiatique, dans la mesure où interpréter la subjectivité dans la bande dessinée et dans la littérature mobilise de manière évidente des compétences et des codes sensiblement différents. L'intégration de cette approche dans un enseignement du français pourrait néanmoins être facilitée par le fait que les tâches interprétatives liées à l'interprétation de la perspective narrative restent solubles, disciplinairement parlant, dans un enseignement du français habitué à analyser les textes littéraires sous cet angle. Le fait que la bande dessinée se donne à lire, le plus souvent, comme un *livre*, pourrait faciliter ce dialogue intermédiaire entre des formats littéraires et bédéiques matériellement comparables. Il conviendrait cependant d'insister sur le fait que langage

graphique et langage verbal peuvent certes, l'un comme l'autre, construire une perspective narrative, mais que la concrétisation du point de vue reste spécifique à chaque médium.

5. CONCLUSION

Cette étude visait à montrer comment une approche intermédiaire pourrait être mise au service de l'enseignement du français, plus particulièrement quand celui-ci vise la maîtrise des mécanismes présidant à la construction d'une perspective narrative. Cette stratégie me semble d'autant plus souhaitable que notre enquête de terrain confirme à la fois la centralité d'un tel objet, mais aussi les difficultés persistantes dans son exploitation et son maniement par les enseignant·e·s. Notre étude montre aussi que pour tenter d'explicitier ce que recouvrent les termes ambigus de *focalisation interne* ou *focalisation externe*, les enseignant·e·s recourent assez spontanément à des comparaisons intermédiaires avec le cinéma, la bande dessinée ou le théâtre.

J'ai rappelé que la théorie de la focalisation souffrait, à l'origine, d'un défaut de conceptualisation lié à un amalgame malheureux entre deux aspects différents de la perspective narrative, de sorte que sa transposition didactique n'a pas conduit à une dégradation de la théorie, mais plutôt à sa remédiation, les résistances offertes par les textes et par les élèves conduisant certain·e·s enseignant·e·s à assimiler la focalisation « interne » à une approche de la subjectivité dans le récit. J'ai évoqué par ailleurs le fait que la théorie de la focalisation avait elle-même connu une évolution importante dans le domaine de la narratologie et qu'il pourrait être intéressant d'exploiter ces avancées sur un plan pédagogique pour sortir de l'ornière dans laquelle la théorie genettienne nous a conduits. J'ai signalé en particulier l'élargissement du périmètre de la recherche aux formes audiovisuelles et graphiques, qui a contribué à mettre en évidence la nécessité de distinguer les questions relatives à la gestion de la *quantité* de l'information narrative (théorie genettienne de la focalisation) des questions concernant la *qualité* de cette information, c'est-à-dire son filtrage éventuel par le point de vue interne d'un personnage (théories du point de vue, élaborées ultérieurement par Jost et par Rabatel).

Les ressources offertes par l'approche stylistique de Rabatel et par la narratologie transmédiatique de Jost, ainsi que les témoignages convergents des enseignant·e·s, invitent ainsi à une réélaboration didactique de la *perspective narrative* passant par une meilleure distinction et une réarticulation des notions de *focalisation* et de *point de vue*, en adoptant en particulier une terminologie renouvelée, des définitions clarifiées et des typologies distinctes. Pour soutenir cette réélaboration, il me semble par ailleurs que la voie de l'intermédialité pourrait jouer deux rôles importants, illustrés d'ailleurs par

l'orientation des pratiques attestées des chercheur·e·s et des enseignant·e·s qui ont fait avancer la théorie ou qui ont cherché à en faciliter la transmission.

Le premier rôle consisterait à dégager les différents paramètres impliqués dans la construction d'une perspective narrative. Les récits graphiques et audiovisuels apparaissent comme des médiations idéales pour montrer qu'orienter le récit *sur* tel ou tel personnage, ainsi que jouer sur l'équivalence, la restriction ou l'élargissement des informations narratives, n'a pas grand-chose à voir avec le fait de filtrer l'information *par* la subjectivité de ce personnage. Sur ce plan, l'ocularisation interne dans les représentations filmiques ou graphiques ainsi que les récits en focalisation multiple constituent des phénomènes particulièrement aptes à mettre en évidence l'autonomie des questions relatives à la focalisation (au sens où Genette la définit), des questions relatives au point de vue (au sens de Jost ou de Rabatel). À un niveau plus avancé, la représentation schématique proposée par Manfred Jahn, qui repose sur une métaphore visuelle, permettrait également d'isoler et d'articuler ces différents paramètres de la perspective narrative dans une conceptualisation intégrée.

Le second rôle consiste en l'exploitation d'un comparatisme intermédial pour mieux saisir les mécanismes qui président à la construction textuelle ou graphique de la subjectivité en mettant en évidence les propriétés spécifiques de tel ou tel médium. Alors que la théorie de la focalisation consistait simplement à *orienter* le récit sur tel ou tel personnage ou à divulguer ou cacher des informations le concernant, la théorie du point de vue met en jeu une véritable stylistique de la subjectivité, qui met en évidence les ressources spécifiques de chaque médium pour remplir cette fonction. Comme pour l'ocularisation interne au cinéma ou la bulle de pensée en bande dessinée, la technique du discours indirect libre s'inscrit ainsi dans une histoire culturelle (Philippe & Zufferey 2018) et la maîtrise de ce dispositif (pour produire des effets de subjectivité ou pour les interpréter) exige une connaissance approfondie des propriétés de la matière verbale quand il s'agit de donner forme à une représentation narrative. Porter l'attention sur ces phénomènes concernant la *matérialisation* des formes narratives conduit ainsi à améliorer non seulement les compétences narratives, mais également, et avant tout, la maîtrise des langages verbaux, graphiques, audiovisuels ou scéniques qui les incarnent.

REFERENCES

Alber, Jan (2017), « The Representation of Character Interiority in Film: Cinematic Versions of Psychonarration, Free Indirect Discourse and Direct Thought », in *Emerging Vectors of Narratology*, P. K. Hansen, J. Pier, P. Roussin & W. Schmid (dir.), Berlin & Boston, De Gruyter, p. 265-283.

- Aubert, Claude, François Conod & Nicole Gaillard (2006), *Littérature et bande dessinée : quelques outils pour l'étude de textes au gymnase*, polycopié à usage interne.
- Baetens, Jan (2022), *Illustrer Proust*, Bruxelles, Les Éditions Nouvelles.
- Bal, Mieke (2009 [1985]), *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, Toronto, University of Toronto Press.
- Baroni, Raphaël (2017a) « Pour une narratologie transmédiat », *Poétique*, n° 182, p. 155-175.
- Baroni, Raphaël (2017b), *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.
- Barthes, Roland (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, n° 8, p. 1-27.
- Bergez, Daniel (2021), *L'explication de texte littéraire*, Malakoff, Armand Colin, 4^e édition.
- Bionda, Romain (2019), « L'hésitation du spectateur. Le théâtre fantastique mode d'emploi (Hamlet) », in *Faire œuvre d'une réception. Portraits de spectateurs de théâtre (spectacles, textes, films, images), XVI^e-XXI^e siècles*, Delphine Abrecht, Lise Michel & Coline Piot (dir.), Montpellier, L'Entretemps.
- Boillat, Alain (2021), « Une question de point de vue : mode et voix dans *Le Long Voyage de Léna* », *Transpositio*, n° 5, URL : <https://www.transpositio.org/categories/view/n-5-le-long-voyage-de-lena-regards-croises-sur-une-bande-dessinee>
- Boillat, Alain (2007), *Du bonimenteur à la voix-over. Voix-attraction et voix-narration au cinéma*, Lausanne, Antipodes.
- Clowes, Daniel (2011), *Mister Wonderful*, Paris, Cornélius.
- Daunay, Bertrand & Nathalie Denizot (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, n° 133-134 p. 13-32.
- David B. (2011), *L'Ascension du Haut-Mal*, Paris, L'Association.
- Elleström, Lars (2019), *Transmedial Narration. Narrative and Stories in Different Media*, Cham, Palgrave Macmillan.
- Gaudreault, André (1999), *Du littéraire au filmique. Système du récit*, Paris, Armand Colin.
- Genette, Gérard (2007 [1972 ; 1983]), *Discours du récit*, Paris Seuil.
- Gervais, Bertrand (1990), *Récits et actions : pour une théorie de la lecture*, Longueuil, Le Préambule.
- Horstkotte, Silke & Nancy Pedri (2011), « Focalization in Graphic Narrative », *Narrative*, n° 19 (3), p. 330-357.
- Jahn, Manfred (1996), « Windows of Focalization: Deconstructing and Reconstructing a Narratological Concept », *Style*, n° 30, p. 241-267.

- Jenkins, Henry (2020), « Dix thèses sur la narration transmédiatique », in *Introduction à l'étude des cultures médiatiques. La transition numérique des médias*, R. Baroni & C. Gunti (dir.), traduit de l'anglais par R. Baroni, Malakoff, Armand Colin, p. 177-181.
- Jesch, Tatjana & Malte Stein (2009), «Perspectivization and Focalization: Two Concepts—One Meaning? An Attempt at Conceptual Differentiation», in *Point of View, Perspective, and Focalization*, P. Hühn, W. Schmid & J. Schönert (dir.), Berlin & New York, De Gruyter, p. 59-78.
- Jost, François (2017), « À quelles conditions est-il possible de faire une narratologie comparée ? », *Questions de communication*, n° 31 p. 265-278.
- Jost, François (1994), « Le spectateur qui en savait trop », *Cinémas*, n° 4 (3), p. 122.
- Jost, François (1989), *L'Œil-caméra. Entre film et roman*, Lyon, PUL.
- Kovaliv, Gaëlle & Olivier Stucky (2019), « Un lexique bilingue pour une analyse fonctionnelle des éléments fondamentaux de la bande dessinée », *Image [&] Narrative*, n° 20 (3), p. 91-107.
- Louichon, Brigitte (2015), « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma*, n° 43, p. 22-31. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>
- Madden, Matt (2006), *99 exercices de style*, Paris, L'Association.
- Marion, Philippe (1993), *Traces en cases. Travail graphique, figuration narrative et participation du lecteur (essai sur la bande dessinée)*, Louvain-la-Neuve, Academia.
- Mikkonen, Kai (2012), «Focalization in Comics. From the Specificities of the Medium to Conceptual Reformulation», *Scandinavian Journal of Comic Art (SJoCA)*, n° 1 (1), p. 71-95.
- Morgan, Harry (2003), *Principes des littératures dessinées*, Angoulême, Éditions de l'an 2.
- Niederhoff, Burkhard (2011), « Focalization », *The Living Handbook of Narratology*, URL: <http://lhn.sub.uni-hamburg.de/index.php/Focalization.html>
- Patron, Sylvie (2009), *Le Narrateur*, Paris, Armand Colin.
- Paveau, Marie-Anne & Isabelle Pecheyran (1995), « Focalisations : lecture de Genette et pratiques scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, p. 72-84.
- Peeters, Frederik (2012), *Aâma tome 2. La Multitude invisible*, Paris, Gallimard.
- Philippe, Gille & Joël Zufferey (2018), *Le Discours indirect libre, naissance d'une catégorie (1894-1914)*, Limoges, Lambert Lucas.
- Rabatel, Alain (2008), *Homo Narrans*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.
- Rabatel, Alain (1998), *La Construction textuelle du point de vue*, Lausanne et Paris, Delachaux et Niestlé.

- Rabatel, Alain (1997), « L'introuvable focalisation externe. De la subordination de la vision externe au point de vue du personnage ou au point de vue du narrateur », *Littérature*, n° 107, p. 88-113.
- Raux, Hélène (2022), *La Bande dessinée en classe de français. Un objet didactique non identifié*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Reinerth, Maike Sarah & Jan-Noël Thon (dir.) (2017), *Subjectivity across Media: Interdisciplinary and Transmedial Perspectives*, Londres, Routledge.
- Reuter, Yves (2000), « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21 p. 7-22.
- Reuter, Yves (2016), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin.
- Rivaz, Alice (2020), *Sans alcool et autres nouvelles*, Genève, Éditions Zoé.
- Rouvière, Nicolas (2012), « Étudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques ? », in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, N. Rouvière (dir.), Grenoble, UGA Éditions, p. 103-121.
- Schaer, Camille (2023), *Les enseignant-e-s de français du secondaire I et II suisse romand et leur rapport à la bande dessinée : conceptions et pratiques en évolution*, thèse de doctorat en cours dirigée par R. Baroni et C. Bemporad, Université de Lausanne.
- Tabachnik, Stephen E. (dir.) (2009), *Teaching the Graphic Novel*, New York, The Modern Language Association of America.
- Töpffer, Rodolphe (1845), *Essai de physiognomie*. Reproduit par Project Gutenberg Canada, n° 957. En ligne, consulté le 27 janvier 2023, URL : <https://www.gutenberg.ca/ebooks/toepfferr-physiognomie/toepfferr-physiognomie-00-t.txt>