

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES
OFFERTE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE**

PAR

ANNIE CHIRICOTA

LE «ROMAN D'AMOUR», ÉCRITURE DE FICTION *A CONTRARIO*

MARS 1998

DROITS RÉSERVÉS

Résumé

C'est dans le but de surmonter une certaine confusion et d'obtenir une meilleure opérationnalité des notions de *statut narratif* et de *focalisation* qu'a été mené le présent projet de recherche. En effet, qu'on tente d'aborder ces procédés narratifs au niveau collégial ou universitaire, un flou persiste, chez l'étudiant, qu'on attribue facilement aux exemples fournis (il est difficile de «saisir», pour l'étudiant novice, un exemple isolé de l'œuvre de Proust sans la considérer plus globalement) sinon aux théoriciens eux-mêmes.

Or, sans prétendre régler une fois pour toutes la question, il m'est apparu possible d'intégrer les notions concernées de façon plus durable. C'est en précisant les conditions de fonctionnement de chaque catégorie narrative –statuts narratifs hétérodiégétique et homodiégétique et focalisations interne, externe et omnisciente– et en se penchant surtout sur ces trois dernières qu'il semblait nécessaire de commencer. En effet, une définition plus opérationnelle de ces éléments théoriques était à élaborer.

Il fallait ensuite trouver un cadre à l'intérieur duquel présenter puis mettre en application ces notions par des apprentis. Une démarche d'enseignement et d'apprentissage *a contrario* s'est révélée être un moyen efficace pour parvenir à cette fin. Cette démarche s'est élaborée autour d'un atelier d'écriture favorisant particulièrement la pratique du statut narratif et de la focalisation. C'est en commençant par l'étape, habituellement terminale dans l'enseignement, de la production d'un récit de fiction, qu'il devenait possible d'impliquer les étudiants dès le départ et d'éviter de ne se servir que d'exemples littéraires trop distants d'eux. Ce n'est qu'ensuite que sont présentées les notions théoriques elles-mêmes pour en déceler les occurrences à l'intérieur du récit produit en classe. Voilà en quoi consiste, brièvement, la démarche *a contrario* suivie ici.

Le rapport de recherche qui en présente la démarche et les résultats se divise en deux parties. La première, composée de trois chapitres, porte sur l'aspect plus théorique de la recherche. Ainsi certaines distinctions et définitions y sont apportées quant aux notions de fiction, de didactique et de pédagogie, de statut narratif et de focalisation. J'y fais également état de la planification de l'expérimentation en classe. La seconde partie regroupe les diverses analyses des tests effectués par les étudiants. L'accent y est mis sur les forces et faiblesses des trois groupes sur lesquels a porté l'expérimentation. L'aspect, plus concret, du déroulement de l'expérimentation y est mis en relation avec les résultats obtenus.

Je tiens à remercier M. Ghislain Bourque, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi qui, par un soutien exceptionnel, m'a guidée et a dirigé ce rapport de recherche. C'est grâce à la direction du Collège de Chicoutimi que j'ai pu opérer mon expérimentation à l'intérieur des groupes de M. Vianney Tremblay qui m'a si gentiment permis de travailler avec ses étudiants. Les échanges fructueux que j'ai eus avec Mme Gabrielle Gourdeau, chargée de cours à l'Université Laval, m'ont également éclairée. Qu'elle en soit ici remerciée.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| Introduction | 1 |
| Première partie | |
| Chapitre 1. Problématique | |
| 1.1 Didactiser la littérature | 9 |
| 1.2 Didactique et pédagogie | 11 |
| 1.3 Articulation lecture et écriture | 15 |
| 1.4 Le récit de fiction | 20 |
| 1.5 L'écriture de fiction | 21 |
| 1.6 Production textuelle | 22 |
| Chapitre 2. L'atelier d'écriture | |
| 2.1 Hypothèse et objectifs de recherche | 27 |
| 2.2 Origine et fondement de l'atelier d'écriture <i>Un roman d'amour</i> | 29 |
| Chapitre 3. Les notions narratologiques abordées: statut narratif et focalisation | |
| 3.1 Statut narratif et focalisation | 36 |
| 3.2 Les focalisation | 40 |
| 3.2.1 Focalisations sujet et objet | 43 |
| 3.2.2 Focalisations interne, externe et mixte | 51 |
| Deuxième partie | |
| Chapitre 4. L'expérimentation | |
| 4.1 La durée de l'expérimentation | 56 |
| 4.2 La méthodologie comparative | 57 |
| 4.3 Déroulement des deux enseignements | 59 |
| 4.4 Analyse de l'intervention en classe | 62 |
| 4.5 Les styles d'enseignement. Un outil pour évaluer le style d'enseignement de chacun des deux professeurs: le test PÉSEP | 76 |
| Chapitre 5. Analyse des résultats obtenus par les étudiants aux différents tests | |
| 5.1 Analyse des résultats au pré-test | 88 |
| 5.2 Analyse des résultats et modalités d'évaluation au post-test | 90 |
| Conclusion | 106 |
| Références bibliographiques | 113 |
| Annexes | 117 |

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche vise à surmonter une certaine confusion et obtenir une meilleure opérationnalité des notions de statut narratif et focalisation tout en améliorant la pratique d'écriture de fiction par le biais de l'écriture à contrainte. Il paraissait fondé, en raison de certaine difficulté rencontrée par les étudiants dans l'application des notions narratologiques à l'écriture de fiction, d'entreprendre un tel projet.

Le point de vue didactique

La littérature peut être considérée comme une discipline à enseigner dont les objets –les textes– doivent être praticables. Aussi, une fois développés les outils pour ce faire, une pratique de lecture et d'écriture adéquate et durable pourra être assurée. C'est suite à une expérimentation en classe que se valideront ou non hypothèse et démarche de recherche. L'appartenance de cette recherche à ce qu'on appelle la didactique est primordiale. En effet, la didactique de la littérature devrait permettre d'apprendre des objets –ici littéraires et réglés de manière narratologique– grâce à l'élaboration d'un plan d'enseignement où la matière et la situation d'apprentissage sont posées. Une telle «programmation» de l'enseignement fera en sorte que l'apprentissage se montrera plus prévisible et plus contrôlable, qu'il ne sera pas le fruit du hasard. En soi, la didactique n'est pas une science, elle se veut une discipline qui doit s'appliquer à un objet (comme la langue) par lequel elle pourra exister, sur lequel elle saura se fonder et fonder en même temps l'objet même qu'elle promet.

Selon la perspective envisagée ici, la classe –celle de français et de littérature en particulier– est un lieu où l'élève vient non pas pour s'asseoir et absorber de la matière, mais bien pour construire, à partir de ses acquis, sa propre connaissance par le texte. L'enseignant, pour sa part, devient un tuteur qui anime, ordonne et partage ses propres acquis et les remet lui-même sur le métier. En ce sens, l'atelier d'écriture se prête parfaitement à l'apprentissage

puisqu'il favorise une réelle implication chez l'apprenant. Il est malheureusement trop souvent restreint à son aspect ludique ou récréatif, sans but didactique réel d'apprentissage. C'est pourquoi j'ai choisi d'expérimenter un procédé d'écriture différent, tout à fait propre, selon moi, à faire acquérir aux étudiants les mécanismes textuels visés ici. Quant aux notions narratologiques abordées par l'expérimentation, elles ont été choisies pour ce qu'elles ont de laborieux et de mal compris. En effet, statut narratif et focalisation sont parfois l'objet de présentations plutôt surprenantes¹.

Limites de l'étude

La portée de cette étude est restreinte par son échantillon qui ne comporte que trois groupes d'étudiants de Collège I. On ne peut donc généraliser les résultats à tout autre groupe de niveau différent, mais on peut cependant en adapter la démarche *a contrario* de même que l'atelier d'écriture *Un roman d'amour* à d'autres notions puisqu'ils sont des supports à l'enseignement qu'on peut exploiter selon les besoins du cours et le degré de connaissance des étudiants.

Postulat

Il est question ici d'une démarche qui présente *a contrario* un enseignement plus habituel, que j'appelle ici *traditionnel*. Traditionnel en ceci qu'il part le plus souvent de la théorie pour arriver à la pratique et que sa démarche consiste, par exemple, en l'exposé d'un canevas fictionnel du type de récit à l'étude suivi d'exemples, pour aboutir à la production, par l'étudiant, de ce qui n'est pas sans rappeler un travail de collage –plus ou moins habile– des exemples vus en classe. Ce type d'exercice d'écriture tient malheureusement plus de la

1. Surtout la focalisation, qu'on a déjà définie ainsi «C'est comme le zoom au cinéma. On met le paquet. On concentre de façon exponentielle le récit sur un personnage ou autre objet narratif.» (!) dans *Le vade-mecum pour réussir l'épreuve uniforme de français du ministère. Guide du candidat*, Éditions du Cégep de Chicoutimi, 2^e édition (ISBN 2-920781-19-7), 56 p.

reproduction que de la production et favorise ainsi l'application systématique de la théorie abordée ou encore l'écriture par l'imitation des histoires ou récits déjà répertoriés. Il y a lieu de croire que l'approche *a contrario* va, pour sa part, initier une écriture originale parce que non inspirée d'histoires ou de fragments auxquels elle serait juxtaposée comme dans l'enseignement traditionnel. Toute production fictionnelle se faisait par ailleurs, toujours un peu l'écho d'une autre, qui peut être une œuvre connue ou un canevas basé sur une histoire toute personnelle.

La démarche *a contrario* est, quant à elle, un véritable mode d'enseignement et de pensée qui se perpétue d'un aspect théorique à l'autre. Il ne faudrait pas croire qu'il s'agit là d'une formule magique non plus que d'un exutoire à la théorie. L'appareillage théorique n'est pas ici évacué au profit d'une activité ou d'un divertissement, il est plutôt déplacé. Déplacé en ce sens qu'on le fait intervenir en second lieu, après avoir d'abord produit un texte présentant certaines contraintes bien sûr, mais qui ne sont pas théoriques. On débute par un atelier d'écriture –on verra plus loin celui en question convoqué par le présent projet de recherche– qui va faire produire un récit de fiction à l'étudiant. On n'aborde donc pas la «matière» par l'exposé d'éléments théoriques ou de définitions, mais par une activité d'écriture qui, dès le départ, implique l'étudiant. C'est dans ce sens que je parle d'approche *a contrario*.

En inversant l'ordre théorie-pratique, associé à l'enseignement nommé traditionnel, j'entends favoriser un ancrage plus durable des notions théoriques examinées, cela se vérifiant dans la pratique. Ce qui est remis en question ici, c'est la relation entre *compréhension* et *production* qui me semble plus satisfaisante et plus apte à fructifier si la compréhension de notions théoriques passe par la production d'un texte. En permettant à l'étudiant de se commettre d'abord par un acte d'écriture et en exploitant la production en résultant, on peut supposer que l'application ultérieure d'une notion théorique sera plus efficace parce qu'associée, dès le départ, à un objet intégré par l'apprenti. C'est le postulat que j'ai voulu vérifier par cette expérimentation.

Seule, cette démarche d'enseignement ne saurait garantir la réussite du présent projet de recherche. L'effet «renversant» escompté devant reposer sur une rigueur dans la démarche entière, aussi faut-il que toutes les variables soient connues et contrôlées par l'expérimentatrice. Il s'avère nécessaire selon moi de prévoir et de faire état de tous les exemples donnés en classe, ainsi que du déroulement précis de l'enseignement dans chacun des groupes afin de démontrer qu'il n'y a pas eu d'intervention biaisée de la part des enseignants¹. Ce dont je ferai état plus loin.

Afin de mesurer l'efficacité de la démarche proposée dans le cadre du présent rapport de recherche, il faut pouvoir comparer les résultats obtenus à ceux de l'enseignement appelé traditionnel des mêmes notions théoriques. Il y aura donc trois groupes pour établir une base comparative —l'un étant l'objet de l'expérimentation comme telle, les deux autres, placés dans le cadre traditionnel, constituant les groupes de contrôle.

Comme les groupes sont soumis à une prestation différente de la part de deux enseignants différents (le professeur titulaire et l'expérimentatrice), il ne faut pas que l'enseignant lui-même puisse influencer ou biaiser l'apprentissage et donc la performance des étudiants. Le premier moyen –selon moi le plus efficace– pour éviter un tel biais, consiste à préparer méticuleusement l'intervention en classe dans tous les groupes afin d'assurer le plus grand contrôle possible de la démarche d'enseignement. C'est également dans ce but qu'un questionnaire évaluant le style d'enseignement des deux professeurs a été complété par les étudiants; questionnaire dont les résultats sont présentés plus loin.

1. Comme par exemple l'utilisation d'extraits trop semblables à ceux du post-test ou encore d'indices faisant référence à ce dernier.

Le rapport de recherche se présente en deux parties regroupant cinq chapitres. Le premier chapitre, «Problématique», propose quelques définitions dans le but de préciser le sens didactique de la recherche. C'est au cours de ces préliminaires que se précisera l'état de la question en ce qui a trait à la recherche en didactique sur le récit de fiction.

Le second chapitre aborde, d'une part, les objectifs de recherche poursuivis. De l'autre, c'est l'outil producteur de fiction dont on s'est servi en classe lors de l'expérimentation qui est décrit. L'atelier d'écriture «Un roman d'amour» est introduit ici dans son contexte de création en classe.

C'est au troisième chapitre que sont présentées en détail les notions narratologiques faisant l'objet de l'expérimentation. D'un point de vue comparatif, mettant en parallèle diverses taxonomies les traduisant, mais aussi en tentant de les opérationnaliser afin de les rendre efficacement intégrables par l'étudiant.

La deuxième partie du rapport de recherche, plus concrètement le déroulement et la performance aux pré et post tests, regroupe les chapitres 4 et 5. C'est à l'intérieur de ces derniers que la démarche d'enseignement est présentée et que le projet de recherche et l'hypothèse voient leur sanction dans la comparaison des résultats du groupe expérimental avec ceux des deux groupes de contrôle.

Le quatrième chapitre porte sur les fondements de l'expérimentation. Le choix d'une recherche comparative ainsi que les possibilités qu'elle offre par rapport à la pratique d'enseignement y sont justifiés.

En plus des résultats du test sur la perception étudiante du style d'enseignement (SPOTS/PÉSEP), le dernier chapitre présente une série de réécritures d'étudiants représentatives de la performance des trois groupes aux pré et post tests. Ces extraits servent à illustrer la procédure d'évaluation prônée dans le cadre d'une démarche d'enseignement *a contrario*.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

L'expérience m'a rendu témoin, aux niveaux d'études secondaires et collégiales, d'une démarche d'enseignement du récit de fiction assez linéaire, que j'appelle *traditionnelle*, ordonnée selon une convention qui fait qu'on *applique* après avoir *appris*. Le plus souvent, on enseignera le récit en trois étapes qui peuvent se présenter ainsi dans le cas d'un récit d'aventures :

A. Énumération des éléments théoriques:

Énoncé des quatre parties du récit d'aventures (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, situation finale);

B. Présentation d'exemples types:

Lecture d'un récit d'aventures pouvant être un récit vécu tiré d'un périodique (*Sélection du Reader's Digest*), d'une bande dessinée (*Astérix, Philémon*), etc.;

C. Production:

Rédaction d'un récit d'aventures par l'étudiant.

Ne posant pas d'inconvénient majeur *a priori*, cette démarche est sécurisante et suit une logique particularisante (du plus général –notions et types–, au plus particulier –le récit produit en classe par l'étudiant). C'est selon ce genre de «formule» que s'enseigne, le plus souvent, l'écriture de fiction. L'inconvénient que j'en ai éprouvé réside dans le fait qu'il devient difficile, pour les étudiants, d'intégrer des notions théoriques à un objet déjà loin d'eux. En effet, certains ne connaissent pas l'œuvre au programme, ne s'y identifient pas, et c'est un peu comme si l'on augmentait le niveau de difficulté d'un cran en éloignant l'étudiant des notions théoriques qu'on lui propose. Cela est d'autant plus impraticable lorsqu'on tente de comprendre des notions théoriques complexes telles le statut narratif et la focalisation en narratologie. En fait, on présente les notions comme applicables, mais à un objet qu'il doit souvent tenter de comprendre simultanément. Aussi, dans le but de faciliter l'apprentissage, il apparaît avantageux de changer, en quelque sorte, l'ordre des choses.

En prévoyant la production d'un récit de fiction dès le départ par l'étudiant, on imagine facilement que l'obstacle posé par la matière textuelle s'amointrit et qu'il en résulte une meilleure concentration de l'attention des apprentis sur les notions qu'on aborde puisqu'ils saisissent déjà le texte. Un autre avantage se profile: la nouveauté d'un atelier d'écriture comme celui prévu pour le présent projet de recherche entraîne un certain effet spectaculaire qui, et cela se vérifie rapidement auprès des étudiants lorsqu'on le pratique, captive et surprend, ce qui fait en sorte de maintenir plus longtemps l'attention et l'intérêt des apprentis scripteurs.

C'est ainsi que se définit l'opérationnalisation des notions théoriques, c'est-à-dire leur adaptation à une situation d'apprentissage de telle sorte que leur enseignement produise l'effet escompté: l'appropriation et la maîtrise, par l'apprenti, d'un nouvel appareillage théorique. Il n'y a, véritablement, rien à perdre par un tel exercice puisque de toute façon, avec la démarche traditionnelle, la production sur laquelle «débouche» l'exercice se révèle être, presque invariablement, une *re-production*, un collage, parfois assez grossier, des récits répertoriés en classe. Cette démarche présente donc un double intérêt: celui d'intégrer plus durablement les notions théoriques au programme et celui de faire produire un récit plus original et mieux compris que ne le permettrait la méthode traditionnelle.

1.1 Didactiser la littérature

Pour décider d'une possible définition de ce qu'est la littérature ou le littéraire –et éviter les assertions trop flottantes–, il faut d'abord faire acte d'allégeance à l'une des théories ou approches théoriques de la littérature. Se situer donc à l'intérieur d'une structure, d'un noyau posant des limites aussi précises puissent-elles être afin de ne pas trop s'éparpiller. Trouver sa définition personnelle et opérationnelle de la littérature. Personnelle afin de s'y retrouver, de savoir de quoi on parle, et comment on s'approprie un concept aussi important que la littérature. Opérationnelle parce que le concept de littérature doit être utilisé et appliqué à des objets, doit selon moi pouvoir se manifester et servir d'outil d'apprentissage.

Soit cette tentative de définition qui, sans mettre au rancart toutes les autres, s'efforce de préciser le point de vue adopté pour le projet de recherche:

La littérature représente tout écrit organisé selon une logique opérant sur le matériau du texte et qui n'est pas qu'affaire d'esthétique.

La littérature nécessite un acte, un travail du lecteur qui est toujours un peu l'artisan du texte parce qu'il le reprend et y fait intervenir, à mesure qu'elles se présentent, ses nouvelles acquisitions théoriques. C'est ainsi que l'étudiant devient scripteur; un écrivain, certes, mais qui n'est pas porté par quelque chose d'indicible ou de plus grand que lui. La littérature devient donc quelque chose qu'on manipule, qu'on transforme, qu'on expérimente, un objet qui ne se présente pas comme quelque chose de fini, de clos, qui ne pose pas non plus de fin en soi.

L'utilisation que l'on fait ici de la littérature porte sur l'écriture et le renforcement d'un texte qui, lors d'un état d'achèvement déterminé, est littéraire parce qu'il a été construit, matériellement, de façon à faire apprendre sur le texte en y intégrant progressivement certaines notions théoriques. C'est une assez grande prétention, mais c'est parce qu'on en aura défini les limites et les particularités que le concept de «littérature» pourra admettre un texte. La littérature est une pratique, un mode d'écriture plutôt qu'un état d'âme à rendre. Elle demande à être programmée et construite. C'est du moins la position adoptée ici et dont l'opérationnalité se vérifie dans la pratique d'enseignement.

L'adhésion à une conception plutôt matérialiste de la littérature se justifie par une position toute didactique qui se construit par l'écriture, cette dernière étant, lorsqu'elle est programmée et suffisamment organisée, littéraire. En effet, il faut considérer la littérature en tant que matériau pouvant être modifiable, remodelable, suffisamment du moins pour remplir son rôle formatif et permettre la didactisation de sa matière, de ses objets. Par conséquent, le texte littéraire doit pouvoir offrir son corps à la science. Pour parvenir à un niveau didactique satisfaisant de l'écriture de fiction, il est selon moi nécessaire d'exploiter sa matière et son

mode de construction, en y intégrant les notions (ici narratologiques) au programme. Les opérations pour ce faire auront été préalablement définies à l'intérieur d'une programmation accompagnant toute pratique de lecture ou d'écriture. Il s'agira ici, dans le cadre de l'expérimentation, d'étapes de production menant à un texte jusque-là inexistant, à l'intérieur duquel, par un exercice de renforcement textuel (identification et application de certains éléments théoriques), les notions à l'étude seront intégrées. On l'aura compris, il est ici question de *manipulation textuelle*.

Il faut, pour connaître les implications de la littérature, côtoyer la plume et la page (blanche). C'est ici principalement par une production écrite que la didactisation de l'écriture gagne le littéraire.

1.2 Didactique et pédagogie

La didactisation de la littérature, nécessaire selon moi et préalable à tout enseignement, doit faire sa place et s'accaparer une part dans l'enseignement qui revient souvent uniquement à la pédagogie. Pédagogie et didactique, bien que complémentaires et d'importance, doivent être considérées séparément. Alors que la pédagogie implique une situation, un environnement d'enseignement (maître-matière-élève) et porte sur l'animation proprement dite d'un groupe, la didactique constitue une étape non seulement «préparatoire» mais fondatrice de toute intervention d'enseignement en classe; une étape qui intègre la matière ainsi que les outils susceptibles de fonder l'apprentissage.

En fait, la didactique demeure relativement mal définie à ce jour¹ mais doit être considérée parce qu'elle élabore des outils d'apprentissage (et non parce qu'elle prévoit des réactions en situation d'enseignement). Cette difficulté rencontrée parmi les ouvrages consultés traitant de pédagogie ou de didactique ne facilite pas la mise au point d'une définition de la didactique et complique la compréhension. La source de la confusion entre didactique et

1. Il n'est pas rare de consulter un ouvrage où l'on présente une définition «vide» de la didactique: où l'on évite le sujet annoncé en versant dans le pédagogique, ou l'abstraction pure.

pédagogie est justement décrite par Joseph Melançon: «[L]a didactique est quelque peu subvertie par la pédagogie qui règle plutôt les rapports entre les sujets (motivation, intérêt, séduction) que l'accessibilité du savoir.» (Melançon, 1985). Force est de constater l'étendue et la prédominance actuelle de la pédagogie sur la didactique, même si le rôle de cette dernière reste primordial et fondateur. En concevant des outils propres à faire apprendre, comme l'exige la didactique, on détermine et oriente l'aspect pédagogique de l'enseignement d'une façon plus opératoire. En ce sens, la didactique peut être garante de la pédagogie. C'est selon moi une erreur de ne miser que sur la pédagogie dans l'enseignement mais c'est malheureusement encore souvent la façon de faire de plusieurs enseignants. La pédagogie devrait toujours être soumise à la didactique et non lui voler la vedette par quelque artifice de mise en situation burlesque. La pédagogie intervient de toute façon dans la pratique d'enseignement, mais celle-ci doit toujours être fondée par la planification et l'élaboration de sa démarche. C'est là le rôle de la didactique. Pédagogie et didactique jouent sur deux registres différents: l'un d'animation, prévoyant les attitudes à adopter sur le terrain, l'autre de réflexion, apprêtant les savoirs à enseigner.

La didactique doit permettre que ses objets (ici l'écriture de fiction et les notions narratologiques), une fois travaillés et investis, deviennent opératoires. Elle transforme la lecture et l'écriture en outils d'apprentissage et de connaissance et les fait devenir des événements d'auto-apprentissage et ce, même si l'étudiant est très peu expérimenté. Car au moment où le texte atteint un certain niveau lisible ou scriptible il peut avoir, dès lors, un véritable but formatif. Le texte permet une autre lecture pour l'étudiant qui se rend plus disponible à l'endroit des procédés construisant, régissant le texte. L'étudiant apprend ainsi à y repérer et intégrer des notions nouvelles.

Pour didactiser l'enseignement de l'orthographe française, on pourrait concevoir des outils permettant, par exemple, d'apprendre une règle de grammaire par le biais d'un récit où elle est appliquée (où elle s'applique) par une forme de résolution de problèmes, et non apprendre par coeur la règle en question. On fictionaliserait certain usage d'un anglicisme en faisant perdre la vie, par exemple, au personnage «Ed *Shylock*» au profit du héros «Jean *Usurier*» –le terme

français traduisant le nom du personnage anglais se verrait vainqueur, la véritable héroïne étant en bout de ligne la langue française. Il s'agit, en partie, de fournir un contexte à l'apprentissage, de mettre en situation et d'illustrer les notions théoriques de façon à ce qu'elles deviennent des «objets à enseigner»¹. Ainsi la didactisation évitera également d'«enseigner» une nouvelle ou un roman en isolant quelque extrait apte à servir une règle de grammaire ou encore à illustrer un cas particulier d'orthographe, approche des plus nuisibles selon moi à la compréhension du *littéraire* puisqu'il s'y retrouve, en bout de ligne, proscrit ou laissé pour compte, au profit d'un seul cas précis d'orthographe.

La didactique de la littérature, telle qu'envisagée ici, offre autre chose qu'une analyse plus purement structuraliste. La littérature, une fois didactisée, permet l'exploration et l'exploitation d'un texte par des réseaux programmés et *écrits*² sur la page. La didactique est un moyen de rendre la littérature praticable. Il n'est pas question ici d'enseigner l'*intention* d'un auteur ou encore ses influences, comme ce peut être le cas dans certains cours de littérature, mais bien d'étudier une écriture construite et réinvestie dans des réseaux –ici narratologiques– venant la consolider.

Je crois qu'il faut expérimenter la diégétisation en tant que moyen privilégié pour saisir et comprendre le littéraire. C'est en passant par une plus grande organisation du texte à produire ou à transformer, par un mode de réglage associé à l'écriture et à son réinvestissement qu'on peut enseigner la littérature et ainsi favoriser une meilleure intégration des composantes la structurant.

Il est ici question d'effets textuels, non d'effets culturels. Sont opposées les approches «traditionnelle» de la littérature et celle –*a contrario*– passant d'abord par l'écriture et le texte. Cette dernière permettant un enseignement qui se fait à travers un objet à définir et à produire,

1. Terme emprunté à Y. Chevillard, cité dans Halté 1992.

2. Il ne s'agit donc pas ici d'effets culturels «inspirés» par les mots ou leur lecteur mais bien de parcours à même le matériau textuel qui mettent en évidence, par l'écriture et son fonctionnement, certains éléments théoriques lorsqu'une attention spéciale leur est portée (par le biais d'une réécriture, par exemple).

non par l'intermédiaire d'un produit fini et duquel il ne reste qu'à *extraire* le sens ou l'«intention» comme on l'entend encore parfois.

On prétend souvent enseigner le texte littéraire par le seul biais de la représentation sémantique, et le genre d'analyse en émanant donne lieu à une déformation, à un étirement sans répit du sens du texte (ou de celui de l'enseignant lui-même). Cet aspect n'est pas totalement fautif, mais il doit être considéré dans son rapport à d'autres aspects du texte. Au service de l'écriture et du texte ainsi que d'un investissement théorique subséquent, l'aspect sémantique se trouve dans une situation où il doit partager son trône et où il doit appeler une justification par rapport aux exigences de départ, aux consignes de l'atelier d'écriture dont il est le fruit.

L'atelier d'écriture, comme on le verra plus loin, s'avère être un outil précieux pour atteindre des buts didactiques. À la même enseigne pourrait également figurer l'«atelier de lecture», procédure conjointe et applicable à certains écrits particulièrement travaillés. On peut parler dans ce cas de «réécriture virtuelle» qui s'opère, en fait, lors de tout exercice de lecture en général. Ce genre d'atelier, où se rassemblent quelques opérations de lecture à organiser, fait partie de tout atelier d'écriture où sont présentes des étapes progressives d'écriture/réécriture et de lecture/relecture.

Ce que la didactique de la littérature doit permettre, pour pallier les pratiques biaisées et suspectes, favorisées par une approche traditionnellement moins fonctionnelle à ce niveau, c'est une approche *dans* et *par* le texte, cette approche passant inévitablement par l'écriture. Il faut chercher à savoir comment le texte se construit et utiliser ce seul prétexte pour l'analyser et y introduire les éléments théoriques requis. C'est donc le «mis en mots» (et la façon de le mettre en mots) qui permettra à la lecture de saisir non seulement l'histoire, mais également et surtout le mode de fonctionnement de la fiction. Aussi, une fois venu le temps de produire, de mettre la main à la plume, le texte s'organisera et se programmera pour se lire selon les différentes possibilités théoriques présentes en laissant paraître un fonctionnement propre de l'écriture. Et ce, pour arriver à un régime d'écriture et de lecture favorisant le transfert et l'articulation des composantes du texte.

L'apport principal et l'avantage premier de la didactisation de la littérature est essentiellement l'opérationnalisation des objets traités. Ainsi, l'écriture (en cours ou réalisée) se transforme en parcours narratologiques qu'on peut réinvestir (réécrire). Parcours qui, une fois en fonction, n'auront pas besoin de «gaspillage interprétatif»¹ pour soutenir le *sens* du texte.

En conséquence, il faut enseigner les mécanismes de la prise de forme d'un texte, de son déploiement et non l'interprétation par la grâce d'une culture (celle du professeur). L'enjeu est de faire lire et écrire des récits où s'harmonisent les composantes narratologiques, afin de favoriser ceux qui ne se construisent pas exclusivement autour du seul aspect sémantique.

1.3 Articulation lecture et écriture

Lecture et écriture sont difficilement dissociables. Ne lit-on pas lorsqu'on écrit? Et même si l'inverse semble moins aisé, il est pourtant envisageable. On lit ce qu'on écrit, de façon certes détachée et morcelée, mais ne serait-ce que par l'inscription de la lettre, du mot sur la page, le balayage visuel qui se produit alors est semblable à celui qui se produit devant le mot déjà écrit qu'on décode, qu'on saisit. Dans certain cas d'écriture manuscrite, on écrit (virtuellement, faut-il mentionner) d'autant plus qu'on lit et décode péniblement. Par conséquent, il me semble assez réductionniste de considérer lecture et écriture comme séparées ou tout à fait distinctes l'une de l'autre. La lecture fait partie de l'écriture puisqu'on relit toujours partiellement ce qu'on écrit, mise à part quelque occasion où la disponibilité manque, lorsqu'on lit trop rapidement, qu'on revient constamment sur le mot, la ligne ou le paragraphe précédents. C'est cet aller-retour qui est essentiel au décodage, à la *préhension*, car chaque nouveau mot (ou groupe de mots) vient ajouter à ce qui est déjà lu et perçu. La lecture, comme l'écriture, appelant de fréquents retours sur elles-mêmes, on peut dès lors se demander ce que permettra l'apprentissage *a contrario* (partant d'un acte où l'écriture est au premier plan) par rapport à un apprentissage plus traditionnel (partant d'un exposé théorique et où l'on donne l'avantage à la lecture).

La lecture consiste, précisément, en un balayage visuel permettant de saisir et de décoder une lettre, un mot, une phrase dans un acte de *préhension*. *Préhension* signifie ici la saisie, l'appropriation du texte que l'on a sous les yeux, des signes qu'un autre scripteur a produits. La lecture fait correspondre, aux signes repérés, un sens (provenant d'un code, dictionnaire ou schème connotatif personnel).

L'écriture, pour sa part, implique un «balayage» similaire mais cette fois du gramme sur un support matériel. L'écriture dépend ici surtout d'une pratique, d'un événement, et n'est donc pas seulement considérée dans sa plus simple expression d'unité graphique minimale, c'est-à-dire de lettres inscrites les unes à la suite des autres.

Considérée en tant que pratique, l'écriture implique une rencontre, celle d'un scripteur en action et de tous les lecteurs/scripteurs en quelque sorte portés en lui. C'est là ce qui me fait croire à un acte de *compréhension*, c'est-à-dire à la production d'un «quelque chose» déjà intégré chez celui qui écrit. Cela signifie autre chose que le fait d'écrire ce qui a déjà été écrit (coller des histoires). Le texte peut devenir objet et outil d'apprentissage par son organisation ainsi que par le type de réglage qui l'habite.

C'est parce qu'on lit ce qu'on écrit et qu'on écrit ce qu'on lit² que le texte peut prendre forme, que la littérature se relance; puisque l'aller-retour entre lecture et écriture représente le travail exécuté par le lecteur/scripteur pour parvenir au littéraire selon l'approche préconisée ici. Cependant, si l'on associe trop strictement lecture et écriture, on risque de réduire la lecture à un résultat ou une étape finale de l'écriture, ce qui constitue à mon avis une erreur. Il faut considérer la lecture comme une action, un processus, un acte qui complète et relance plutôt qu'une simple saisie ou paraphrase du sens d'un texte. En ce sens, la lecture est «en action» et très rapprochée de son processus conjoint, l'écriture, surtout lorsqu'on favorise la réécriture.

1. Tel que défini par Eco dans *Les limites de l'interprétation*, p. 126.

2. Voir plus loin à l'intérieur de ce chapitre la citation de Richard St-Gelais sur la réécriture virtuelle.

S'il s'agissait de «savoir-lire» comme on le préconise au secondaire, l'opération de lecture serait moindre, seule l'arrivée à la ligne du sens compterait. Le «savoir-lire» tel que pratiqué au Québec au niveau secondaire constitue un acte de reconnaissance et relève d'un repérage topique et thématique. On demande à l'élève de dire quel personnage a, au paragraphe «p», dit ceci ou cela, ou encore ce qui lui est arrivé. Cet exercice exige un retour sur la lecture, mais très précis, limité à une seule ligne du texte.

À ce genre d'approche, on peut en associer une autre, dite de repérage, qui se sert d'un roman ou d'une nouvelle comme prétexte pour illustrer un cas d'orthographe. C'est le lieu du savoir-lire habituel, qui consiste en une série d'éléments à repérer et à classer sous une catégorie grammaticale donnée. Il n'y a là qu'identification –où souvent seule la mémoire est en jeu, combiné à la capacité d'absorption de l'élève– de certains points abordés auparavant en classe. Est ici convoqué, encore une fois, un acte de reconnaissance.

Pour que le texte soit un acte de connaissance, il revient à l'enseignant de repenser sa pratique et ses objets d'enseignement. Mais ce n'est pas là une mince tâche, encore moins un élan naturel, comme en témoigne Halté (1992), puisque «dans le domaine du français, comme dans les autres, enseigner *autre chose* paraît plus accessible qu'enseigner *autrement*.» (p. 29, l'auteur souligne). En effet, on questionne plus souvent le matériel ou les objets d'un cours que sa propre démarche d'enseignement. Il est plus facile et courant de revoir sa matière (corpus et théorie) que sa propre méthode ou son approche d'enseignement.

Le virage a parfois l'air imminent comme c'est le cas dans l'approche par compétence qui s'instaure progressivement aux niveaux pré-universitaires. Mais là encore on ne fait qu'adapter la matière aux besoins de l'étudiant (dans le but qu'il s'y montre plus intéressé) sans plus. On veut que ce dernier produise un exposé oral ou écrit pour témoigner d'un rapport entre la matière étudiée en classe et le champ d'activité professionnel envisagé. Et bien qu'on se soucie ainsi de son implication et de ses «apprentissages», on n'est pas encore parvenu à un système où les objectifs formulent ce que l'élève doit pouvoir retenir et effectuer suite à une activité d'enseignement –donc à des objectifs d'apprentissage opérationnels. En effet, le système actuel

se concentre plutôt à faire respecter une norme par rapport à ce qui doit être produit d'après les normes qui serviront à l'évaluation. Dans ces conditions, on considère lecture et écriture comme les fruits d'une chaîne de production. Les aborder ainsi, c'est-à-dire seulement en tant que résultats, c'est favoriser une sanction. L'élève est appelé à dire si le texte, pour certaines raisons, est «bon» ou non.

Prenons l'exemple d'un roman à lire par un groupe au collégial, *L'Étranger* d'Albert Camus.¹ Supposons que dix élèves aient été «accrochés» par le livre, que dix autres n'aient pas aimé l'histoire ou y soient plutôt indifférents et qu'encre dix autres ne l'aient pas lu du tout. Il y a de fortes chances que l'enseignant ne puisse pas vérifier ces proportions, même lors de la correction des examens de lecture; mais l'élève qui n'a presque pas lu et celui qui n'a pas aimé pourraient dire tous deux qu'ils n'ont pas aimé le livre, que les actions et motivations des personnages sont difficilement compréhensibles à leurs yeux, voire que le livre est mal écrit, etc.

L'étudiant qui a lu *L'Étranger* en entier, qui s'est informé auprès de ses pairs et du professeur sur leur propre lecture, qui était présent lors de la présentation du livre, et qui, par surcroît, a vraiment apprécié l'histoire, dira sans doute qu'il a aimé le livre, l'histoire, voire l'auteur (qu'il veut lire toutes ses œuvres). Compter seulement sur le résultat d'une lecture revient souvent, en quelque sorte, à se limiter à un «pour» ou un «contre» plus ou moins bien démontré. Il faudra savoir user d'autres stratégies pour mesurer la compréhension réelle de l'étudiant.

À l'opposé, compter sur les opérations de lecture et d'écriture revient plutôt à saisir le fonctionnement et l'évolution d'une lecture. Ici, pas de débat dichotomique, pas question non plus de simplement aimer ou non l'histoire. Lecture et écriture deviennent des processus formatifs d'apprentissage d'un objet (le texte) mais aussi et surtout, d'acquisition d'une méthode de travail. Ainsi, au lieu de miser sur un seul et unique «contrôle» sommatif de la

1. Le genre de roman populaire au collégial qui revient régulièrement au programme.

compréhension et de l'intégration d'un élément théorique de la lecture ou de l'écriture, on favorisera une ascension par étapes vers l'application de notions dans une production textuelle.

Aussi faut-il lire pour écrire mais également écrire pour lire et comprendre le texte qu'on finira par s'approprier –peut-être en se permettant une réécriture sur son matériau. La lecture et l'écriture ouvrent la voie à la didactisation de la littérature si on les aborde toutes deux en tant qu'opérations puisque considérées comme telles, elles permettent un travail progressif sur le texte qui devient un métier, sur lequel on peut appliquer des notions nouvellement acquises.

Telle que l'entend St-Gelais (1994), la lecture se révèle être une réécriture virtuelle, opérée sans cesse par le lecteur:

C'est que l'espace rescriptural de la lecture est constitué aussi de faits fictifs virtuels, d'états de choses que les lecteurs anticipent, craignent, etc., en transformant les faits fictifs effectifs. Même si ces faits restent virtuels, même si l'anticipation ne se réalise pas, cela n'implique aucunement qu'ils ne prennent pas part à l'économie du récit. (p. 34)

Le texte doit prendre plus d'importance et s'offrir dans une lecture qui ne se limite pas à une «histoire» lue sur un seul niveau (aspect sémantique). Cela risquerait surtout d'abrutir l'élève et de lui faire simplement répéter ou recoller les histoires qu'il a déjà en tête. Il vaut mieux lui permettre d'utiliser l'écriture comme un matériau conducteur et producteur de récits et d'ouvrir ainsi la voie à la littérature. C'est en actualisant les réécritures virtuelles que l'expérience d'une nouvelle notion –et par le fait même de l'écriture– s'acquiert, dans le cas, par exemple, d'un atelier d'écriture où une ou plusieurs réécritures seront opérées.

1.4 Le récit de fiction

La fiction s'oppose couramment aux récits documentaire, scientifique ou biographique. Le degré d'objectivité et le rapport à la réalité qui semblent sous-tendre en partie ces derniers, dès lors qu'on les a mis en mots, demeurent cependant relatifs.

Le narrateur qui, théoriquement, doit céder la place au «rapporteur» (à l'«auteur» du documentaire, de l'article scientifique, etc.), joue un rôle et influence le cours de l'inscription. La sacro-sainte objectivité de l'article scientifique a déjà subi quelques revers et pour cause. En écrivant, tout individu (débutant ou professionnel) laissera toujours sa trace... Le «dictionnaire» de chacun étant de toute façon on ne peut plus personnel. Certains parleraient de *style*, disons qu'il n'y a pas d'inscription sans un sujet scripteur.

En ce qui a trait au récit fictionnel tel qu'il faut le définir ici, il se constitue toujours un peu dans le texte par celui qui l'écrit. Par exemple, la collision entre deux automobiles représentant un fait (ici physique) vécu, pourrait-on dire, en dehors du champ linguistique, toute tentative de narration (qu'elle se veuille documentaire, scientifique ou littéraire) relève d'une représentation puisqu'elle ne sera jamais la collision elle-même. Quel que soit le point de vue adopté, le seul fait de «raconter», de «répéter», de mettre en ses mots, relève, à un degré ou à un autre, d'une distance au réel. Peu importe donc la tentative d'exposer, on procède nécessairement à une représentation, à un niveau de représentation plus ou moins marquée, plus ou moins diégétisée.

La littérature, telle qu'entendue ici, sera conditionnelle à la fiction puisqu'elle ne devra pas se soucier d'empirisme. Bien qu'elle puisse illustrer ou reprendre des faits ou événements, ses mots ne convoqueront jamais la «réalité», ou les choses elles-mêmes. Elle est nourrie par la connaissance établie de lieux qui seront plus ou moins communs à une collectivité (idéelle ou virtuelle, établie par les mots de la fiction), mais qui, une fois mis en discours (à l'oral comme à l'écrit) deviendront plus ou moins étrangers à leur récepteur. La littérature voudrait donc ne devoir qu'assez peu au référent. Pour ce qui est de sa forme, pas de bibliographie, index, note infrapaginale et autres signes qui siéent mieux au récit documentaire, soucieux de présenter ses

sources. Néanmoins, rien n'empêche le récit de fiction de se parer de ces marques péritextuelles: s'il le fait ce pourrait être dans le but de créer un effet supplémentaire, fruit d'un effort symbolique.

En ce qui me concerne, et pour le présent exercice, la fiction est surtout envisagée dans ce qu'elle permet au texte. Aussi, l'aspect matériel de la fiction (ses mécanisme et fonctionnement) et non la possibilité de graduer cette dernière, demeure le principal intérêt de l'approche expérimentale. En effet, il s'agit de voir comment la narration transforme et présente les faits fictifs, comment narrateur et perspective s'organisent, se distinguent, etc. En se penchant sur la question de la focalisation à l'intérieur d'un texte, comme on le fera plus loin, on s'aperçoit que la fiction est, en quelque sorte, conditionnelle aux faits de perception. C'est-à-dire que lorsqu'on retrouve le plus de marques d'une perception toute personnelle ou intime on sait qu'il s'agit d'un récit de fiction comme ce serait le cas pour le monologue intérieur écrit par un éditorialiste qui laisserait paraître une perception propre, un jugement ou une interprétation précise de certains faits.

C'est de cette façon qu'on s'éloigne justement des faits eux-mêmes pour se retrouver devant une mise en scène, une extrapolation, une perception personnelle; c'est-à-dire un lieu où le degré de fiction augmente. On peut dire, en ce sens, qu'un certain jeu sur la perception est nécessaire à la fiction, qu'une certaine mise en scène de la perception, s'éloignant donc de l'objectivité du récit journalistique telle qu'on s'y attend, doit être présente dans la fiction.

1.5 L'écriture de fiction

L'habileté nécessaire pour lire et écrire la fiction réside dans la capacité de transfert et de construction des connaissances. À l'intérieur de l'expérimentation, le genre d'écriture prévu risque d'être assez nouveau pour l'étudiant, sa réussite dépendant des connaissances déjà acquises autant que de celles en cours d'acquisition et d'application. Considérant le fait que l'écriture de fiction est inégalement pratiquée par les étudiants, que l'imagination nécessaire

peut faire défaut, il faut compter sur leur force d'adaptation et de réponse aux contraintes présentées en classe pour produire du texte.

Bien qu'elle ne joue pas dans cet atelier un rôle souvent reconnu en création, l'imagination doit servir à l'étudiant. L'imagination est souvent entendue comme «imagination créatrice» ou «fantaisie», son sens se situant dans l'irréel, voire l'«au-delà». En tout cas à l'intérieur de l'esprit, parmi ce que la pensée humaine a de plus personnel, de plus profond et parfois de plus «éclaté». Sans s'attarder sur cet aspect trop souvent adopté du concept d'imagination, disons qu'il y a du vrai, étymologiquement, dans ce sens «halluciné», mais qu'il n'a pour l'instant pas de pertinence particulière vis-à-vis l'atelier d'écriture envisagé ici.

L'imagination telle que je l'entends représente surtout une faculté de représentation, d'organisation de concepts. Elle permet de concevoir un plan d'écriture suite à la lecture d'une directive, d'un texte quelconque. L'imagination fait en sorte qu'on se représente (par effet de ressemblance aux autres textes lus) son propre projet d'écriture et qu'on le situe plus ou moins dans une suite textuelle (la sienne, celle d'autres scripteurs). Elle n'est pas le fruit d'une «Idée» puisqu'au moment de passer à l'acte, on n'écrit pas ce qu'on veut, mais ce qu'on peut, ce que les mots et le texte nous permettent d'écrire. Car comme l'a si bien dit Ricardou (1979, p. 75) «[C]e n'est pas tant le quelque chose à dire qui détermine l'écrit que l'écrit qui détermine le quelque chose à dire.»

1.6 Production textuelle

Évidemment, une fois quelques grandes lignes précisées, l'écriture ne va pas de soi, le parcours imaginé doit se mesurer à la barre linguistique et devient, sous la plume, un peu tortueux, mais cette difficulté reste en marge du présent travail. Je dirai, cependant, que l'imagination peut et doit *traverser* l'écran réel/imaginaire si elle veut permettre l'accès au texte. Elle doit avoir pour objectif de faire naître du langage le texte. Il n'y a donc pas une infinité de réponses possibles à la consigne puisque dans un premier temps, l'étudiant doit écrire quelques lignes à partir d'une consigne, d'un thème donné. Ainsi, si le titre d'un passage de vingt lignes

à produire est «L'amour augmente entre les deux héros» l'étudiant ne peut raconter la séparation des deux héros. De la même façon, quand l'étudiant doit réécrire un passage avec un statut narratif différent, aucun choix ne s'offrira à lui puisqu'il n'y a que deux statuts narratifs au programme. L'originalité et la variété des autres éléments narratifs dépendent de lui, mais ne sont pas évaluées directement puisque la consigne ne porte pas sur l'originalité et lui accorder une trop grande importance reviendrait à biaiser l'évaluation. Nous y reviendrons plus précisément au prochain chapitre en abordant l'atelier d'écriture ainsi qu'au cinquième chapitre qui porte sur la façon d'évaluer la production des étudiants.

Ainsi, l'imagination nourrit la fiction mais non parce qu'on doit avoir quelque chose à dire pour écrire et encore moins parce que l'imagination fournit l'inspiration ou quelque autre éclair de génie... Il faut s'éloigner de ce genre d'aberration et adopter l'imagination en tant qu'activité par laquelle on trie, on organise la fiction par les mots. Si l'on veut absolument parler de volonté créatrice et de désir ou de besoin d'expression, on s'éloigne sensiblement de l'écriture et du texte tels qu'envisagés ici pour se rapprocher de l'atelier de théâtre ou de communication. On entend trop facilement «création» dans l'exercice d'écriture comme la révélation d'une histoire (non d'une pratique d'écriture) selon les perceptions propres de celui qui écrit (ou selon ce qu'il «souhaite communiquer»). La pratique d'écriture gagne à se départir d'un tel ésotérisme.

La créativité ou l'inventivité existent là où un nom de personnage, de lieu est élaboré, composé afin de faire fonctionner le texte, d'en révéler l'appartenance, le genre. Elles sont présentes lorsqu'un scripteur se fie au type de récit (policier, d'amour, etc.) pour faire ressortir quelques clichés et en bâtir de nouveaux. Imagination, créativité ou inventivité peuvent intervenir dans l'écriture dans la mesure où des parcours sont construits et organisés de façon à renforcer le texte. C'est également en ce sens que l'imagination sert la fiction; elle en permet l'apparition et en ordonne la présentation. Un dispositif en somme qui va autoriser, lors de la lecture, de retenir du texte, non pas un sens, unique et entendu, mais bien un travail, un agencement des aspects présents.

Il paraît avantageux de savoir profiter de son aspect ludique, mais sans oublier que l'atelier est assurément plus qu'un jeu. Il prend son sens dans le laboratoire, l'ouvroir où le scripteur, en même temps que sa langue, sont mis à l'épreuve, et doit permettre une écriture cohérente et cohésive, programmée, une écriture organisée, mais qui n'est pas du «tout cuit». Aussi, pourquoi ne pas privilégier des outils de connaissance favorisant l'autonomie face au texte à écrire plutôt que d'autres qui entraînent un apprentissage plus mécanique?

C'est dans cette perspective que l'atelier d'écriture me semble répondre au critère principal de l'apprentissage par résolution de problèmes: permettre à l'élève de développer lui-même sa logique et sa technique d'écriture à l'aide de quelques informations proposant le scénario (total ou partiel) d'un schéma d'exécution (par exemple d'un récit de fiction). D'un point de vue didactique, ce genre d'écriture sous contrainte devrait permettre de générer la fiction et non simplement d'en reproduire un schéma ou une histoire éthérée déjà écrite un million de fois. À mon avis, c'est la voie privilégiée pour *enseigner* la littérature, même si elle s'écarte de celle, plus habituelle, qui mène directement au contact du savoir, de la culture du professeur (ce dernier, touché par la grâce, faisant l'étalage de sa lecture, son interprétation).

Ce que tout atelier devrait permettre, selon moi, sans qu'il y ait préalablement présentation de la théorie relative au texte à produire (sauf peut-être, quelques notions élémentaires), c'est un réinvestissement dans l'écrit. Suivant la rédaction initiale, une série d'étapes sont mises en place, assurant, petit à petit, le renforcement du texte et la mise en opération de composantes théoriques par l'apprenti.

Au lieu de ce qui est d'abord un exercice peu contraignant pour l'élève et qui ne requiert qu'un soutien limité de la part de l'enseignant, se trouvera par la suite un véritable terrain d'expérimentation. Telle est la certitude que j'ai face à l'atelier d'écriture car il ne pose pas de fin en soi et offre toujours un champ fertile pour la réécriture.

Avec ce type d'exercice, l'écriture se didactise en développant chez l'apprenti, en plus d'une production (ici textuelle), une prise de conscience et une prise en charge (plutôt

individuelle) de ses écrits futurs. De plus, la fiction ne sera pas utilisée comme un faire-valoir théorique, un objet soumis à la théorie, parce qu'on tente d'en extirper quelque exemple ou illustration. Le récit de fiction sera un terrain d'exploration et d'exploitation de notions théoriques, à compter duquel des enjeux nouveaux seront investis.

Pour ce qui est de l'enseignant, il doit insister sur ce qui semble déjà *construit* sans être organisé à proprement parler d'un chapitre à l'autre. Il sera question, pendant l'atelier, de reprendre et renforcer quelques éléments manifestes présentant le plus d'intérêt pour la cohésion et le transfert des notions narratologiques abordées. Il s'agit en fait de travailler le matériau de manière spécifiée, suffisamment du moins pour que transparaissent les enjeux théoriques. L'écriture ainsi investie devrait permettre une justification et une nouvelle détermination de sa pratique, de son déroulement qui deviennent un peu moins impressionnistes ou cathartiques. C'est ce vers quoi tend l'atelier d'écriture tel que préconisé pour l'expérimentation à venir. Ici, on opère la fiction afin de faire apparaître des éléments théoriques et de les y (ré-)investir.

L'apprentissage souhaité par la présente démarche consiste en l'acquisition d'un «œil nouveau» sur une lecture et une écriture désormais «éclairées» par une logique textuelle que le lecteur/scripteur met à l'épreuve. Ce dernier a, quand vient le temps d'en introduire les notions, un avantage considérable et peut plus efficacement répondre aux consignes (réécrire). Cela est rendu possible par un atelier qui permet de prendre en charge, à l'intérieur du récit d'une histoire d'amour (d'une enquête policière, etc.), les procédés textuels et narratologiques au programme. Au cours et au terme de l'atelier, le scripteur apprendra qu'il doit considérer le texte non plus comme résultat de sa lecture ou de son écriture, mais comme un organisme *existant* de telle façon qu'il *fonctionne* et peut voir appliquer à son matériau certains éléments théoriques. Une plus grande autonomisation de la pratique d'écriture pourrait ainsi avoir lieu. L'étudiant serait par le fait même considéré comme un véritable *apprenti*, actif dans sa formation, qui acquiert quelque chose par son travail et non comme cet «apprenant» qu'on rencontre de plus en plus souvent, plus passif, qu'on désigne par un état qui semble évoluer moins dynamiquement dans l'enseignement.

CHAPITRE DEUX

L'ATELIER D'ÉCRITURE

2.1 Hypothèse et objectifs de recherche

Aux termes «atelier d'écriture» est souvent rattaché le sens suivant: pratique d'écriture en classe. Autrement dit toute occasion saisie pour faire écrire, qu'on parle de récit d'aventures, de poème, d'article journalistique ou de pièce de théâtre, devient «atelier d'écriture». Mais ici «*atelier*» sera entendu au sens de «laboratoire, ouvroir, lieu commun où des artisans, des ouvriers travaillent» (*Robert D*). Il représente une expérimentation, une épreuve, un événement qui transforme le cours d'une pratique d'écriture loin d'être banale. En classe, l'enseignant se sert d'exercices d'écriture comme le «Cadavre exquis» dont l'exploitation n'a souvent qu'un but: passer un moment divertissant. Ce qui se produit le plus, c'est qu'une fois les consignes de l'exercice données, les étudiants sont invités à écrire selon les étapes qu'on vient de leur présenter. Reproduction et répétition caractérisent principalement ce genre de démarche qu'on retrouve encore majoritairement en classe et qui illustre bien la convention voulant qu'on *apprenne* et qu'ensuite on *applique*.

L'atelier tel que je l'entends ici devrait davantage permettre l'ancrage de notions par l'apprentissage *a contrario*: c'est-à-dire en passant d'abord par la production d'un récit de fiction pour déboucher ensuite sur les notions narratologiques.

Le présent projet de recherche vise donc, ultimement, à *permettre la reconnaissance et l'application fonctionnelles, par les étudiants, des statuts narratifs homodiégétique et hétérodiégétique ainsi que des focalisations interne, externe et mixte¹ à l'intérieur d'un paragraphe de cinq à dix lignes.*

Pour y parvenir, l'apprenti devra, d'abord,

–Identifier le statut narratif de courts récits de fiction et justifier sa réponse.

–Identifier la focalisation de courts récits de fiction et justifier sa réponse.

Et ensuite,

1. Je fais référence ici aux notions telles que définies au chapitre suivant.

–Réécrire, en modifiant le statut narratif selon la consigne, son chapitre du *Roman d'amour*, puis les autres.

–Réécrire, en modifiant la focalisation selon la consigne, son chapitre du *Roman d'amour*, puis les autres.

Et ce, considérant l'hypothèse de recherche que je pose ainsi:

Si les étudiants apprentis se commettent dans un acte d'écriture qui les amène progressivement vers le récit de fiction, ils seront à même de reconnaître et de mieux maîtriser les composantes narratologiques du récit. Impliqués à l'intérieur d'un processus d'intégration du texte narratif, ils profiteront de leur propre pratique pour accéder aux connaissances requises.

Une planification basée sur un atelier comme celui du *Roman d'amour* fera ressortir les schémas narratologiques que chaque étudiant détient intrinsèquement. Cela permettra de se concentrer sur les composantes narratologiques pour les mieux appliquer subséquemment.

Cette approche, caractérisée par sa démarche *a contrario* de l'approche traditionnelle (théorie–production) devrait permettre un ancrage durable parce qu'elle implique l'étudiant dès le départ sans le forcer à travailler sur un matériau «imposé» déjà là, offert sous forme d'un récit qui ne lui appartient pas. Faisant ainsi fructifier l'expérience qu'il a de son propre texte.

Suite à quelques pratiques en classe de l'atelier d'écriture prévu pour l'expérimentation, j'ai pu constater qu'il ne faudrait pas trop s'étendre sur la première étape, soit l'écriture des douze chapitres. En moyenne 40 minutes suffiront aux étudiants pour cette première étape de rédaction, qui ne doit pas entraîner de décalage dans le temps prévu pour les étapes ultérieures car elles sont, à mon sens, les plus déterminantes. Il s'agit donc de se ménager suffisamment de temps pour aborder efficacement les étapes visant la reconnaissance et l'application des notions de *statut narratif* et de *focalisation*, essentielles à la compréhension et à l'apprentissage.

Quant au choix des notions à intégrer, je me suis arrêtée sur celles concernant le *statut narratif* et la *focalisation*, ayant réalisé qu'elles étaient suffisamment complexes pour occuper une ou deux semaines de cours. Ce sont d'ailleurs les notions les plus méconnues et les plus mal utilisées par les étudiants, peu importe leur niveau (j'ai d'ailleurs effectué un petit sondage à l'automne 1996 à l'UQAC et ces notions sont celles qui ressortaient le plus souvent comme étant déficientes selon les 65 étudiants inscrits au cours *Narratologie*). Voilà qui paraît justifier leur présence dans ce projet de recherche, étant donné surtout leur importance au niveau de la cohérence et de la cohésion dans l'analyse du texte littéraire tels qu'enseignés aux niveaux collégial et universitaire.

2.2 Origine et fondement de l'atelier d'écriture *Un roman d'amour*

L'atelier d'écriture ayant servi à l'expérimentation est l'adaptation d'*Une histoire d'amour* proposée par Francis Debyser dans son ouvrage *L'immeuble*. Ce document didactique, bâti autour du concept de l'immeuble perecquien (tel qu'on le découvre dans *La vie mode d'emploi*) présente une matrice permettant de produire un roman d'amour en équipe. Les consignes données lors de l'expérimentation sont presque identiques. En voici les grandes lignes telles qu'elles apparaissent dans *L'immeuble*:

On choisit deux personnages, on en fait un roman collectif en 12 chapitres de 20 lignes.

Les chapitres sont écrits librement, le récit raconté par le personnage ou un romancier, par lettre, dialogue, extrait de journal intime, conversation au téléphone, poème, etc.

On écrit en même temps tous les chapitres qu'on réunit à la suite, seulement quand le roman est fini, en rectifiant au besoin certaines incohérences. (p. 90-91)

Debyser fait référence à une structure de l'histoire d'amour mise au point par un auteur italien (Domenico D'Oria de Bari) dont il a été impossible de se procurer toute référence (dont aucune n'est d'ailleurs mentionnée dans *L'immeuble*). Mais cette matrice de roman d'amour

origine véritablement de celle élaborée par Martin Eden, personnage éponyme d'un roman de Jack London (1908). En effet, Eden est cet écrivain –décrit par London dans *Martin Eden*, roman considéré comme autobiographique– qui, déçu du monde de l'édition qui a rejeté systématiquement tous ses livres les uns après les autres, pense à une «formule» parfaite d'écriture présentée ainsi dans le roman:

Cette formule consistait en trois parties:

- 1 Un couple d'amoureux sont arrachés l'un à l'autre;
- 2 Un événement quelconque les réunit;
- 3 Mariage.

Les deux premières parties pouvaient se varier à l'infini, mais la troisième était immuable. Ainsi, le couple amoureux pouvait être séparé: 1-par erreur; 2-par la fatalité; 3-par des rivaux jaloux; 4-par de cruels parents; 5-par des tuteurs rusés; 6-par des voisins cupides, etc., etc. Ils pouvaient être réunis: 1-par une bonne action de l'amoureux ou de l'amoureuse; 2-par un changement de sentiment de l'un ou de l'autre; 3-par la confession volontaire ou forcée du tuteur rusé, du voisin cupide ou du rival jaloux; 4-par la découverte d'un secret; 5- par la prise d'assaut du cœur de la jeune fille; 6-par une abnégation sublime du jeune homme, et ainsi de suite à l'infini. Il était très amusant d'amener la jeune fille à déclarer son amour la première et Martin découvrait petit à petit d'autres trucs piquants et ingénieux. Mais le ciel pouvait s'ouvrir et la foudre tomber, le mariage final devait se célébrer dans tous les cas.

La formule prescrivait 1200 mots au minimum et 1500 au maximum. Avant d'être allé très loin dans cet art, Martin se fit une demi-douzaine de schémas, qu'il consultait toujours avant d'écrire une nouvelle. Ces schémas étaient semblables à ces ingénieuses tables employées par les mathématiciens, qui peuvent se consulter par le haut, le bas, la droite, la gauche, au moyen d'une quantité de lignes et de colonnes, et dont on peut tirer, sans raisonnement et sans calcul, des milliers de conclusions différentes, toutes invariablement précises et exactes. De cette manière, Martin pouvait, à l'aide de ses schémas, en l'espace d'une demi-heure, faire une douzaine de nouvelles, qu'il mettait de côté et développait ensuite à son gré. Après un journée de travail sérieux il en faisait facilement une avant de se coucher. Il avoua même à Ruth plus tard qu'il les écrivait presque en dormant. La construction des schémas seule, exigeait une certaine application d'ailleurs purement mécanique.

Il ne doutait pas de l'excellence de sa formule et comprit enfin la mentalité des éditeurs le jour où il paria, en lui-même, que les deux premières nouvelles envoyées seraient acceptées. Au bout de douze jours, on les lui paya quatre dollars chacune. (p. 277-278)

Voilà le principe opérant de la matrice de roman d'amour à cette différence près que chez London, seules trois divisions ou chapitres constituent le canevas du roman que son personnage exploite de façon exponentielle en faisant varier toutes les combinaisons diégétiques possibles.

On s'imagine aisément la facilité que ce genre de schéma représente pour un écrivain. On n'a qu'à penser aux romans «à l'eau de rose» comme les Harlequin écrits sous prescription, régis par un nombre de pages fixe, des protagonistes reproduisant les clichés amoureux, des lieux évocateurs de ces clichés (îles, plages, etc.). On a fait un rapprochement avec un genre semblable de réécriture auquel on a associé l'œuvre de la prolifique Agatha Christie. Effectivement, dans *Agatha Christie. L'écriture du crime*, Annie Combes démontre comment, par l'organisation de 32 «cartes» (regroupées en 7 thèmes: «narrateur, meurtre, victime, coupable...» etc.), se jouent les multiples variations de quelques idées de base de l'écrivaine. Combes expose le travail d'un génie qui a su produire tant de récits –dont on compte 380 personnages: environ 227 victimes et 158 assassins– autour de quelques éléments récurrents, de lieux uniformément accessibles, de moins d'une dizaine d'armes, etc.

En ce qui concerne le personnage de London, son engouement pour de tels schémas tient au succès assuré qu'il croit en tirer. Dans le cadre du présent projet de recherche, l'intérêt d'un tel roman d'amour réside surtout dans ce qu'il permet d'accéder rapidement et heureusement à un récit de fiction qui, par son effet spectaculaire, intrigue et captive les étudiants dès le départ. De plus, le roman d'amour collectif tel qu'utilisé ici prouve à chaque fois que les étudiants possèdent tous leurs propres histoires et clichés, leurs propres schémas narratologiques qui se rejoignent et s'harmonisent sans trop de mal.

Ainsi s'organisent douze courts récits appelés à un voisinage qui semble toujours produire l'étonnement et dont les résultats obtenus avec le groupe expérimental sont présentés en annexe.

CHAPITRE TROIS

LES NOTIONS NARRATOLOGIQUES ABORDÉES: STATUT NARRATIF ET FOCALISATION

Il est, en narratologie, certains regroupements visant à catégoriser les variations diégétiques des récits. On appelle l'histoire racontée la *diégèse* ou le *narré* et la façon dont elle est racontée, la *narration*. On retrouve, selon Genette, les trois «classes de détermination» ou catégories narratologiques suivantes: le **temps** ou l'ordre dans lequel on présente les événements d'un récit, par rapport à une représentation du temps, de la chronologie de l'histoire qui deviendra ce récit, la **voix** ou l'instance qui narre le récit, qui le prend en charge d'une certaine façon en y incluant plusieurs histoires, ayant un lien particulier entre elles, et le **mode** qui concerne la manière dont l'information est divulguée ou retenue, selon la capacité que possède l'instance perceptive de la fiction racontée. Le présent chapitre tente d'élaborer la définition de certaines notions relatives aux mode et voix.

Genette, inspiré des catégories grammaticales du verbe, a repris *temps*, *mode* et *voix*¹ pour les définir ainsi dans *Figures III*: «Trois classes fondamentales de déterminations: celles qui tiennent aux relations temporelles entre récit et diégèse, et que nous rangerons sous la catégorie du *temps*; celles qui tiennent aux modalités (formes et degrés) de la «représentation» narrative, donc aux *modes* du récit; celles enfin qui tiennent à la façon dont se trouve impliquée dans le récit la narration elle-même au sens où nous l'avons définie, c'est-à-dire la situation ou instance narrative [...] (*voix*)» (p. 75-76).

Il sera question ici de statut narratif mais surtout de perspective narrative ou, je préfère l'expression, de perception comme on l'entend depuis Jean Pouillon (1945). *Statut narratif* et *focalisation* doivent être, au préalable, distingués parce qu'on a tendance à les confondre en parlant à tort de «narrateur homodiégétique interne», de «narrateur hétérodiégétique externe» ou encore, par calque de la notion anglaise, de «narrateur omniscient». On verra plus loin, par l'analyse des réponses au post-test, si les étudiants les confondent toujours après l'expérimentation.

1. Qu'il est selon moi préférable de présenter dans un ordre croissant de difficulté de compréhension, c'est-à-dire temps, voix et mode.

Dans la catégorie de la voix, on retrouve le statut narratif, qui représente la relation qu'a le narrateur avec l'histoire racontée. C'est en fait le rapport du narrateur à la diégèse en tant que personnage de celle-ci. Il y a deux possibilités. Soit le narrateur ne fait pas partie de la diégèse en tant que personnage et s'inscrit alors dans un rapport d'hétérodiégéticité avec l'histoire, soit le narrateur est un personnage de l'histoire et s'inscrit dans une relation d'homodiégéticité.

La focalisation fait partie du *mode* narratologique et concerne la perception livrée par la narration. C'est un peu l'angle sous lequel se présente, par le point de vue d'un personnage ou tout autre «fenêtre» sur le récit, l'information. Qu'il s'agisse d'information privilégiée racontant un événement passé et le trouble qu'il génère ou encore le regard accompagnant la description d'un objet anodin, la focalisation, plus qu'un simple «point de vue», se traduit par les marques ou faits de perception du texte.

Genette dit qu'identifier la focalisation, c'est répondre à la question «Qui voit?». Sauf que selon sa propre logique –car c'est lui-même qui a évacué, pour parler de *mode*, la notion de *vision* auparavant utilisée parce qu'elle était trop anthropomorphe¹–, il faudrait plutôt se demander «Qui perçoit?». En effet, compte tenu que la question «Qui voit?» fait appel à un personnage –si ce n'est à une *personne*– il y a avantage à rendre plus opératoire le concept de focalisation puisqu'on rencontre des situations narratives où ce n'est pas toujours un personnage qui «livre l'information»; et c'est d'ailleurs la raison qui a mené Genette à enrayer la notion de «vision». C'est qu'en fait, la focalisation s'identifie et se comprend dans ce qu'elle représente un lieu, un foyer focal de la perception qui est livrée. En focalisation interne, par exemple, certain événement est perçu à travers un ou plusieurs personnages. La focalisation est donc interne parce que «située» à l'intérieur de ce personnage. Ainsi, en focalisation externe, la perception est plutôt en dehors des personnages. En ce sens, la focalisation représente ce qu'il y aurait lieu de considérer comme un parti pris.

¹ Dans *Nouveau discours du récit* (1983).

Le *temps* et la *voix* constituent ce qu'on peut considérer comme les couches de surface du récit alors que le *mode* en serait la «couche plus souterraine» (Gourdeau, 1992). En effet, il est moins facile de cerner le mode d'un récit puisqu'on parle de perception –du sens par lequel la connaissance arrive– et d'implication du savoir diégétique non pas d'un narrateur, mais d'une instance lui étant sinon supérieure, à tout le moins distincte –on verra plus loin pourquoi cette précision s'impose. Selon les différents théoriciens s'étant penchés sur la question du «point de vue», de la «vision» ou de la «focalisation», tout dépendant de l'approche taxonomique, et bien que cela ne soit pas toujours clairement défini et opératoire dans la pratique, ce qu'on appelle depuis Genette le «mode» narratologique sert à laisser passer certaine information selon différents points de vue, ainsi donc à signifier plus ou moins narratologiquement.

3.1 Statut narratif et focalisation

Statut narratif et focalisation sont tout à fait distincts même s'ils se combinent de toutes les façons. Il faut mentionner, à ce sujet, que Reuter (1991) considère impossible l'association homodiégétique+neutre (focalisation externe), leur coexistence étant impossible puisque la subjectivité nécessaire à l'un serait contradictoire à l'autre. Mais que dire alors du passage suivant?¹

J'avais vu les quatre grands fleuves, ayant leur sources dans les mêmes montagnes, qui divisaient ces régions immenses: le fleuve Saint-Laurent qui se perd à l'est dans le golfe de son nom, la rivière de l'Ouest qui porte ses eaux à des mers inconnues, le fleuve Bourbon qui se précipite du midi au nord dans la baie d'Hudson, et le Meschacébé qui tombe du nord au midi, dans le golfe du Mexique.

On sait que c'est le narrateur qui, ayant voyagé, raconte ce qu'il a vu et qu'il est donc, par le fait même, témoin (ici d'une réalité hydrogéologique) de scènes qu'il rapporte. Il n'en est pas moins personnage –assez passif, on le conçoit– mais personnage tout de même. Ce dont il

se souvient pour son lecteur, c'est d'une image qu'il dit avoir vue –elle pourrait s'il mentait, être tirée d'un atlas quelconque– et qui, rendue de cette façon narrative, lui confère néanmoins le statut de narrateur homodiégétique bien qu'étant le fruit d'une expérience qu'il rend par ailleurs d'une façon neutre, avec dégageant, sans fait de perception marqué, un peu à la manière d'un documentaire. Il n'en faut pas plus pour être en présence d'un narrateur homodiégétique et d'une focalisation neutre. Pourtant, Reuter affirme qu'«il serait paradoxal de réunir un narrateur homodiégétique (en «Je» subjectif) et une perspective «neutre» sans conscience apparente» (p. 67). Mais on voit bien que malgré une réticence théorique somme toute légitime, l'association se rencontre et les deux composantes ne sont pas incompatibles, puisque la présence du narrateur dans l'histoire n'a pas à relever d'un degré supérieur de subjectivité. De plus, accepter une focalisation zéro ou une non-focalisation, constitue une méprise puisque c'est comme affirmer qu'il n'y a aucune perception et cela est impossible. Car dès qu'il y a écriture, il y a choix; et toute inscription, tout récit, toute diégétisation n'est possible que parce qu'il y a orientation, de la part d'une instance (narrative ou narratrice). Il est difficilement concevable que la focalisation n'implique aucune subjectivité.

Théoriquement, on pourrait également croire, si l'objection de Reuter était prouvée opératoirement, qu'un narrateur hétérodiégétique et une focalisation interne soient réfractaires l'un à l'autre. En effet, si le narrateur n'a d'autre expérience d'une scène qu'il décrit, que celle du témoignage d'un tiers –cela se rencontre– comment peut-on y retrouver une délégation de la focalisation? En fait, tout tourne autour d'une question de justification ou de modalisation. Le narrateur, que son statut soit homodiégétique ou hétérodiégétique, raconte une histoire, qu'il l'ait donc vécue ou non et, jusqu'à certaine limite de la compréhension, n'a rien à *voir* avec la focalisation puisqu'elle est autonome et ne lui appartient pas. C'est le contrat –implicite ou explicite– passé entre narrateur et lecteur, qui permettra certaine transgression narratologique au premier que le second devra accepter, et qui fera en sorte que le savoir pourrait s'offrir autrement s'il s'agissait d'un autre narrateur. Sans plus tarder, un exemple de justification ou modalisation explicitée de la part du narrateur, soit:

1. Adaptation d'un passage d'*Atala*. René, Chateaubriand, 1964.

Je raconterai désormais tout cela sans violer aucune règle narrative (sachez-le bien vosexcellancia) parce que précisément la différence entre mon père et ma mère c'est que d'Angel on saura tout dès le début et d'Angeles on saura un peu à la fin. (Fuentes, 1990, p. 157)

Le fœtus-narrateur, Christophe, livre sans plus d'avertissement et après s'être permis toutes les transgressions possibles et imaginables, une partie de son projet d'écriture. Qu'il le respecte ou non n'a pas d'importance ici mais notons que les transgressions se multiplient du début à la fin de son récit. Ce qui compte, c'est qu'il nous confie son intention de se «ranger», d'être plus raisonnable narratologiquement. Mais encore une fois, il nous mène en bateau et ce genre de manipulation constitue la base –la consigne première– de sa narration. Le narrateur s'astreint donc ici, par voie de modalisation (il nous affirme qu'il n'en fera pas plus, n'en dira pas plus qu'il n'est permis par la règle) mais s'empresse, comme si la tentation était trop grande, d'en remettre et d'annoncer déjà ce qui sera révélé de l'histoire de chacun de ses parents. Il est donc tout à fait possible qu'un narrateur s'offre quelque fantaisie au détriment de la cohérence première de son récit et sans que cela ne constitue nécessairement une erreur ou un manque. Ce genre de comportement, tel qu'illustré par l'extrait de *Christophe et son œuf*, fait appel à une justification ou une modalisation narratoire. Ce pouvoir que se donne le narrateur peut également transparaître dans la focalisation. On n'a qu'à penser à la focalisation omnisciente (au sens entendu par Genette de «toute-puissante») où l'instance focalisatrice se permet, à la fois, un foyer de focalisation à l'intérieur et à l'extérieur d'un personnage.

C'est donc dire qu'il faut s'attendre à tout de la part de certains narrateurs. Les variations sur le mode et la voix narratives fondent une nouvelle norme pour plus d'un, comme c'est le cas dans cet extrait de *Les hauteurs béantes* d'Alexandre Zinoviev (1976, préambule):

Le socisme est une société imaginaire qui pourrait se constituer si les individus agissaient entre eux exclusivement selon les lois de la société, mais qui, en réalité, est impossible en raison de la fausseté même de ses postulats de base. Comme toute ineptie anhistorique, le Socisme possède sa théorie fautive et sa pratique

erronée, mais il est impossible de déterminer en théorie ou en pratique, où commence ici la théorie et où finit la pratique. Ivanbourg, localité qui ne localise rien, n'existe pas dans la réalité. Et même si par hasard elle existait, elle serait une pure fiction. En tout cas, si elle est possible quelque part, ce n'est sûrement pas chez nous, à Ivanbourg. Quoique les événements qui sont évoqués dans le manuscrit, soient, selon toute apparence, fictifs, ils présentent un intérêt, en tant que témoignage des conceptions erronées que les anciens ivaniens avaient de l'homme et de la société humaine.

Ivanbourg, 9974.

Jouer ainsi sur la représentation c'est tenter, en quelque sorte, de traverser un niveau de réel entre le lecteur et le narrateur (*Christophe et son œuf*) ou encore entre le narrateur et l'auteur implicite (celui qui, par souci de réalisme, a composé, à Ivanbourg et non ailleurs, *Les hauteurs béantes*). On ne doit pas considérer comme une violation narrative le fait que le narrateur en sache ou en dise trop, pas plus que la modification d'une focalisation. Prenons pour exemple ce que Genette (1972) nomme *paralepse* et qu'il décrit comme étant un «excès d'information» (p. 213). Soit les conditions d'une situation de focalisation externe (assez proche de *l'omniscience*) qui devient un instant interne:

Les jeunes gens conversaient sur la terrasse adjacente à l'observatoire et buvaient calmement. L'un d'eux semblait préoccupé en pensant aux événements survenus la veille.

Dans cet exemple, fait sur mesure pour l'occasion, on assiste à ce qu'on appelle *transfocalisation* ou focalisation *variable* (Genette 1972) où, du début à la fin, se perçoit une progression nette de la focalisation vers l'interne. C'est dire qu'on passe d'une focalisation omnisciente, ou globale –description d'une scène par une approche assez distante des personnages et d'un «décor» peu détaillé– à une intrusion de plus en plus marquée dans les pensées des personnages mêmes– on finit par apprendre que c'est le passé qui tracasse un

personnage. On assiste donc à l'omniscience d'une instance ici autant à l'«extérieur» qu'à l'«intérieur» des personnages dont on raconte l'histoire. Voilà peut-être la différence de la fiction par rapport à la représentation, au récit journalistique ou objectif: en fiction, le narrateur peut s'imiscer ou choisir de présenter l'histoire «en interne» de telle façon que seront révélées des informations autant objectives que subjectives provenant donc d'une observation, d'un savoir autant extérieurs qu'intérieurs. L'information est présentée dans son rapport distant ou extérieur aux personnages et lieux mis en scène en même temps ou presque que dans son rapport introspectif.

Hormis la justification/modalisation du savoir perceptif, les deux statuts narratifs sont plutôt simples à identifier et à mettre en application. Soit le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte, soit il n'en fait pas partie. Je n'ai pas tenu compte, dans le présent projet de recherche, du narrateur *autodiégétique* (lorsque le narrateur est le personnage principal de l'histoire qu'il raconte) puisqu'il ne représente qu'un cas particulier d'homodiégéticité et ne fait que préciser un des deux statuts principaux. Les taxonomies du statut narratif ont peu évolué depuis soixante ans, sans doute parce qu'il se conçoit facilement, même pour le novice. Il s'agit d'expliquer que *diégèse* est synonyme d'histoire et le tour est joué, on saisit facilement homo- ou hétérodiégétique.

Il en va autrement pour la focalisation qui, loin de faire l'unanimité, a été l'objet de nombreuses réformes dont je ferai état maintenant. Je ne prendrai pas le temps de réviser en détail tous les termes reprenant la taxonomie de Genette. J'irai plutôt à l'essentiel en utilisant ceux qui sont les plus souvent repris et selon moi les plus marquants.

3.2 Les focalisations

Genette fait remarquer, de façon générale, que ce qu'il appelle la «formule de focalisation» varie et «[...] ne porte pas toujours sur une œuvre entière, mais plutôt sur un

segment narratif déterminé, qui peut être fort bref¹. D'autre part, la distinction entre les différents points de vue n'est pas toujours aussi nette que la seule considération des types purs pourrait le faire croire.» (1972: 206-207) Tout cela reste donc à négocier suivant le texte en question puisque les formes pures ou idéales –telles que sont imaginées ces dernières dans l'analyse des réécritures du post-test au cinquième chapitre– se rencontrent rarement. Aussi, Genette nous met en garde dans son *Nouveau discours du récit* lorsqu'il ironise: «Je ne vois pas pourquoi la narratologie devrait devenir un catéchisme avec, pour chaque question, une réponse à cocher par oui ou par non, là où la bonne réponse serait bien souvent: cela dépend des jours, du contexte, et de la vitesse du vent.» (p. 49). Voici comment sont définies les trois focalisations selon Genette dans «Discours du récit» (1972, p. 206 ss.):

Nous rebaptisons donc le premier type, celui que représente en général le récit classique, récit *non-focalisé*, ou à *focalisation zéro*. Le second sera le récit à *focalisation interne*, qu'elle soit *fixe*¹ [...], *variable* ou *multiple*. Notre troisième type sera le récit à *focalisation externe* [...] où le héros agit devant nous sans que nous soyons jamais admis à connaître ses pensées ou sentiments [...]

Les catégories de base de la focalisation, soit interne, externe et une troisième qui parvient à se justifier, sinon à réunir l'effet des deux, jusqu'ici le plus souvent appelée «omnisciente» ou «zéro», ne gagnent pas à être remises en question selon moi. Certains auteurs comme Bal, Todorov et Vitoux (sans oublier la narratologie du cinéma où ces taxonomies sont reprises et adaptées) les ont renommées, mais la seule véritable difficulté ou la déficience du système (celui de Genette) qu'ils évoquaient pour justifier leurs remaniements respectifs, réside à mon avis dans la troisième focalisation, cette *omniscience* qui ne fonctionne pas très logiquement parmi les deux autres. Il est d'autres typologies de la focalisation qui ne seront pas abordées ici. Comme celle de Stanzel, qui distingue trois «situations narratives» soit *auctorielle*, *première personne* et *personnage*, où respectivement le

1. Je ne peux qu'abonder dans ce sens et émettre certaine retenue envers le jugement de ceux qui prétendent pouvoir catégoriser un roman entier par une seule formule de focalisation, un seul statut narratif. Il y a des dominantes, certes, mais rarement de formule unique et fixe.

narrateur perçoit dans un récit à la troisième personne; un personnage perçoit dans un récit à la première personne; et où, finalement, un personnage perçoit dans un récit à la troisième personne. Cette répartition manque de cohésion entre les catégories puisqu'il y a confusion entre *qui raconte?* et *qui voit (perçoit)?* Il est donc nécessaire de reprendre dès à présent les taxonomies les plus connues où l'on pourra remarquer certains détails qui pourront faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la focalisation.

Chez Genette, comme on vient de le voir, «zéro», par rapport à «interne» et «externe» n'est pas vraiment opératoire puisque cette focalisation (c'est d'ailleurs ce sur quoi Genette insistait) comprend toute focalisation possible et donc aucune en particulier. La focalisation zéro devrait, pour être plus opératoire, fonctionner par exemple dans la tripartition conjointe d'une «focalisation 1» et d'une «focalisation -1». Une étape restant cependant à franchir, même une fois les catégories nommées, celle de la définition opérationnelle des termes.

Chez Todorov (1967), la focalisation se comprend selon la logique suivante:

Narrateur > Personnage

Narrateur = Personnage

Narrateur < Personnage

Où la clé de la focalisation est le savoir du narrateur par rapport à celui du personnage (celui de l'un ou de l'autre étant supérieur ou tous les deux égaux). C'est une façon efficace, certes, de schématiser la question de la perspective, mais elle n'ajoute rien à celles l'ayant précédé et semble évacuer la question de la perception², laissant ainsi de côté cette dimension essentielle, selon moi, de la focalisation. Ce n'est pas fortuitement que Genette a corrigé l'expression *Qui voit?* (de 1972) par *Qui perçoit?* (en 1983). Pour ceux qui éprouveraient encore certaine difficulté à admettre la perception comme guide ou clé permettant de distinguer ce qui appartient au mode, peut-être parce qu'ils sont uniquement imprégnés de *Figures III*, voici comment Genette lui-même s'est repris à ce sujet avec *Nouveau discours du récit*:

-
1. *Fixe*: un point de vue représenté par un seul foyer focal; *variable*: point de vue alternant d'un personnage à l'autre; *multiple*: point de vue de plusieurs personnages d'une même scène.
 2. À moins bien sûr d'entendre dans «savoir» savoir *perceptif*: toute expérience perceptive transmise ou marquée par l'instance focalisatrice.

Je ne reviens pas sur la distinction, aujourd'hui couramment admise, au moins dans son principe, entre les deux questions «Qui voit?» (question de mode) et «Qui parle?» (question de voix)– si ce n'est pour regretter une formulation purement visuelle, et donc trop étroite: la fin de la scène entre Charles et Julien, dans *Sodome I*, est bien focalisée sur Marcel, mais cette focalisation est auditive. Ce n'était pas la peine de substituer à *qui voit?* la question *qui perçoit?* Mais la symétrie même entre les deux questions est peut-être quelque peu factice: la voix du narrateur est bien toujours donnée comme celle d'une personne, fût-elle anonyme, mais la position focale, quand il y en a une, n'est pas toujours identifiée à celle d'une personne: ainsi, me semble-t-il, en focalisation externe. Peut-être vaudrait-il donc mieux se demander, de manière plus neutre, *où est le foyer de perception?*– ce dernier pouvant ou non [...] s'incarner en un personnage. (1983, p. 43)

3.2.1 Focalisations sujet et objet

Genette ayant lui-même perçu le manque de cohésion des taxonomies l'ayant précédé, fit remarquer, non sans ironie, qu'«En 1962, enfin, Bertil Romberg reprend la typologie de Stanzel qu'il complète en ajoutant un quatrième type: le récit objectif de style behaviouriste [...] d'où cette quadripartition: 1) récit à auteur omniscient, 2) récit à point de vue, 3) récit objectif, 4) récit à la première personne – où le quatrième type est clairement discordant par rapport au principe de classement des trois premiers. Borges introduirait sans doute ici une cinquième classe, typiquement chinoise, celle des récits écrits avec un pinceau très fin.» (1972, p. 205). Il émettait également une mise en garde au sujet de la focalisation interne qui se lit comme suit dans *Figures III*:

Il faut aussi noter que ce que nous appelons focalisation interne est rarement appliqué de façon tout à fait rigoureuse. En effet, le principe même de ce mode narratif implique en toute rigueur que *le personnage focal ne soit jamais décrit, ni*

*même désigné de l'extérieur, et que ses pensées ou ses perceptions ne soient jamais analysées objectivement par le narrateur*¹. Il n'y a donc pas de focalisation interne au sens strict [...] (p. 209)

C'est là une bonne raison pour préciser un peu plus les catégories de focalisation. En effet, la focalisation *sur* un personnage (personnage focal) et *par* un personnage (personnage focalisateur) est à distinguer. La focalisation pouvant être interne parce qu'elle révèle la perception d'un personnage qui observe, mais également la perception d'un personnage observé. La focalisation interne est, selon Genette et surtout selon Vitoux, la possibilité de voir *par* un personnage et *dans* un personnage. La focalisation interne s'étant ainsi précisée, un sujet et un objet de focalisation se dessinent.

En situation d'enseignement, il faut cependant s'assurer que les étudiants ont bien saisi comment se manifeste la focalisation interne avant d'aborder les focalisations sujet et objet. Incidemment, je n'ai pas voulu les intégrer à l'expérimentation puisqu'il importe plus, selon moi, de savoir reconnaître et produire une focalisation interne que de dire s'il s'agit de focalisations sujet ou objet. On aura bien le temps d'introduire ces dernières une fois toutes les focalisations assimilées. En conséquence, il faut considérer focalisation sujet et focalisation objet comme des cas particuliers de la focalisation interne et les mettre en réserve jusqu'au moment où cette dernière est suffisamment maîtrisée par les apprentis.

Par l'assertion de Genette, une autre trace de la confusion du statut narratif avec la focalisation se profile lorsqu'il parle de cette «analyse» objective, propre à la focalisation qu'il attribue donc au narrateur, plutôt qu'à une instance perceptive située à l'extérieur du personnage. Genette aurait pu parler de l'unique possibilité d'une analyse/perception située à l'intérieur d'un personnage lorsqu'il s'agit d'une focalisation interne. Il faut également envisager la possibilité d'une transfocalisation interne (perception qui passe d'un foyer à un autre, tous deux situés à l'intérieur de personnages) qui impliquerait, pour sa part, que la perception appartienne ou provienne d'un personnage qui perçoit un certain fait –qui livre ses

1. Je souligne.

impressions sur un événement de la journée— et qui, dans le cours narratif, «cède» à la perception ou au point de vue d'un second personnage qui prend, en quelque sorte, le relais en révélant, lui aussi, ce qu'il ressent. Il s'agirait ainsi toujours d'une focalisation interne. Avec un minimum d'imagination, on peut concevoir que l'un des personnages soit narrateur (statut narratif homodiégétique) et raconte donc, selon sa propre perception et *dans ses mots*¹, un événement un décor, etc. Il s'agirait dans ce cas tout autant d'une focalisation interne [focalisation sujet interne + focalisation objet externe].

Toujours en se référant à la même mise en garde de Genette, on peut se demander comment décrire la situation narrative qui ferait que celui qui parle et qui perçoit se décrive lui-même physiquement. Je considère qu'il s'agirait dans ces conditions d'une focalisation interne [focalisation sujet interne + focalisation objet interne] selon les termes de Vitoux, et ce, même si le personnage ne peut, selon Genette, se décrire lui-même *de l'extérieur*. En fait, si le personnage réfléchit à ce dont il a l'air, sa perception ne se situe pas pour autant à *l'extérieur* de lui-même [Fs interne + Fo externe], à moins quelque procédé narratif qui le ferait s'observer dans un miroir, par exemple [Fs interne + Fo externe]. Je crois plutôt que toute perception, aussi interne soit-elle, est le fruit d'une instance externe ou extérieure à tout personnage et à toute fiction. C'est-à-dire que la perception, ou le choix et la sélection de l'information perceptive revient toujours à l'auteur implicite, ou au scripteur. Mais cela devient trop spécifique pour les besoins, plus modestes, du projet de recherche.

S'étant penché sur la question de la narration et de la focalisation, Vitoux a introduit le concept de la *délégation* dans la focalisation. Le narrateur étant toujours, selon lui, le premier sujet de focalisation, le foyer de sa perception peut passer à l'intérieur d'un personnage [Fo interne]. Ainsi, la focalisation sujet peut être **non-déleguée**: le narrateur seul est foyer de focalisation sans aucune restriction de champ, de contenu; ou **déleguée**: le foyer de focalisation est remis, en quelque sorte, à un acteur de l'histoire autre que le narrateur. Cette

1. Condition essentielle à l'identification de l'instance narrative: à savoir: *qui parle?* et donc, qui raconte? ou encore «par les *mots* de qui l'histoire est-elle racontée?»; mais aussi nécessaire à l'identification de l'instance focalisatrice. La perception doit se lire, se matérialiser dans les marques de la focalisation, ces marques étant révélées dans le choix des mots du texte.

diégétisation ou non-diégétisation (focalisation déléguée ou non-déléguée) de la focalisation appartient seulement à sa condition interne puisqu'il n'y a aucune prise en charge apparente de la perception en focalisation externe.

Soit le récit suivant:

*Assis à une terrasse, les deux hommes parlaient. L'un d'eux semblait préoccupé.
Il rapprochait sa chaise de la mienne et je me demandais comment réagir.*

Il représente quatre situations narratives illustrant la progression focalisateur/focalisé.

| | |
|---|-----------------------------|
| assis à une terrasse, les deux hommes parlaient | Fs nd + Fo ext. |
| l'un d'eux semblait préoccupé | Fs nd + Fo int. |
| il rapprochait sa chaise de la mienne | Fs d + Fo ext. |
| je me demandais comment réagir | Fs d + Fo int. ¹ |

En représentant ainsi les catégories de délégation de Vitoux, on s'aperçoit qu'il y a toujours lieu de classer les focalisations en l'un des deux groupes suivants: focalisation interne et focalisation externe. C'est ce à quoi je rattacherai la présence ou l'absence de marques de perception pour répondre au besoin de clarté de l'expérimentation. Le concept de la délégation est fort louable, mais n'est pas nécessaire à l'opérationnalisation des notions concernées.

On le constate facilement, l'état de la question narratologique tourne surtout autour de Genette qui a repris lui-même sa théorie pour répondre à ses détracteurs et la rendre plus opérationnelle. Malgré ce fait, je crois qu'on a bien vite évacué Pouillon et qu'il faudrait lui réserver un plus grand mérite théorique en ce qui a trait à la focalisation.

La taxonomie de Pouillon constituait en effet une lancée très efficace dans le domaine. Ses trois catégories –les plus opératoires on le verra– n'ont, à mon avis, pas été dépassées par

1. Ici, Vitoux parlerait de Focalisation sujet non-déléguée + Focalisation objet interne car c'est le sujet non-délégué qui perçoit les pensées de l'objet focalisé.

les efforts ultérieurs¹. Jean Pouillon écrivait, en 1945, dans *Temps et roman*, que dans le roman:

Le problème essentiel est celui de la vision des personnages, c'est-à-dire de leur existence romanesque. Une des caractéristiques du roman, c'est que les protagonistes peuvent exister différemment, ne pas être sur le même plan parce qu'ils ne sont pas vus de la même façon, et ce sera sur cette *Pluralité des visions*² que nous insisterons beaucoup [par la suite]. (p. 23-24)

La «vision» dont parle Pouillon est synonyme, dans son système, de perception. La force de sa taxonomie réside surtout dans les catégories qu'elle représente, non dans le choix des termes la désignant, «dedans» et «dehors», étant plutôt simplistes comme l'auteur lui-même le fait remarquer assez lucidement:

Ces expressions (dedans-dehors) sont évidemment critiquables. Mais on ne fait qu'utiliser le langage commun pour distinguer le psychique proprement dit de la conduite toujours matériellement descriptible. [...] Qu'on prenne donc ces expressions pour leur commodité et non pour les métaphores qui semblent s'y attacher. (p. 72)

Cette tendance à la métaphore naturaliste nuit en narratologie, comme c'est le cas, pour la focalisation, de cet «œil-caméra» si souvent mentionné pour expliquer ce qu'est la focalisation ou le point de vue. Les catégories de Pouillon offrent un net avantage puisqu'elles sont constituées autour de la perception révélée dans le narré par l'instance focalisatrice. Il me faut souligner l'article «Narratologie» d'Angelet et Herman où l'on dit que chez Pouillon «L'absence d'une «vision du dedans» rend [sa] tripartition boiteuse.» (p. 187). Mais il y a,

-
1. Je pense ici à ceux de Vitoux, Bal et Todorov qui ne sont que brièvement repris ici mais qui se retrouvent à l'intérieur d'un article de Angelet et Herman «Narratologie», dans *Introduction aux études littéraires*, p. 169-201.
 2. L'auteur souligne.

chez Pouillon, une vision du «dedans»! C'est elle qui comprend les visions «avec» et «par derrière».

Tableau des taxonomies de focalisation comparées

| | | | | |
|-----------------|--|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Todorov | N > P | N = P | | N < P |
| Genette | ZÉRO | INTERNE | | EXTERNE |
| Vitoux | Fs déléguée ou non-déléguée Fo externe ou interne | Fs non-déléguée Fo interne | Fs déléguée Fo externe | Fs nd Fo externe |
| Pouillon | DERRIÈRE | DEDANS | | DEHORS |

Nous nous placerons d'abord dans la perspective classique qui distingue un «dedans», la réalité psychique elle-même, et un «dehors», qui en est la manifestation objective. Le rôle de la compréhension est de saisir ce «dedans» en se plaçant directement en lui; mais cela peut se faire de deux manières selon qu'on essaye de coïncider avec ce qu'on veut comprendre, et c'est ce que nous appellerons la vision «avec», ou que, l'auteur se décalant de cette réalité, il essaye de l'analyser, et c'est ce que nous nommerons la vision «par derrière». Le «dehors» peut évidemment être décrit d'une manière purement objective, mais il ne nous intéresse que dans la mesure où il nous révèle le «dedans»; nous aurons alors à examiner s'il est possible, en prenant pour seul point de départ la seule *observation de la conduite matérielle*, de saisir ce «dedans», comme nous verrons qu'il n'en est rien, nous aurons enfin à nous demander à quel point de vue on peut se placer pour comprendre réellement le «dehors». (p. 72)

La vision ou perception du dehors, c'est la focalisation externe, et celle du dedans, c'est la focalisation mixte (par derrière), omnisciente, ainsi que la focalisation interne (avec). Voilà une particularité de cette taxonomie qui, basée sur la «réalité psychique elle-même» («avec» et «par derrière»), d'une part, et sa «manifestation objective» («dehors»), de l'autre, se rapproche le plus de celle adoptée pour l'expérimentation et qui se divise, elle, en focalisations *interne*, *externe* et *mixte*; et qu'on abordera sous peu.

En ce qui a trait à la vision du «dedans», Pouillon explique ainsi ses deux composantes:

«Être avec» quelqu'un, ce n'est donc pas avoir de lui une conscience réfléchie, ce n'est pas le connaître, *c'est avoir «avec» lui la même conscience irréfléchie de soi*¹. De façon générale, dans un roman «avec», la vision a pour centre, à partir duquel elle rayonne, *un foyer qui fait partie du roman lui-même*; c'est dans l'œuvre que nous trouvons la source de la lumière qui l'éclaire. Au contraire, dans le cas présent [vision par derrière], cette source de la lumière est non dans le

roman, mais dans le romancier² en tant qu'il soutient son œuvre sans coïncider avec un de ses personnages. (p. 80)

Au lieu de se placer à l'intérieur d'un personnage, l'auteur peut essayer de se décaler de lui, non pas pour le voir du dehors [vision du dehors], pour voir ses gestes et simplement entendre ses paroles, mais pour considérer de façon objective et directe sa vie psychique. (p. 85)

La définition de ces «visions», complétée par la vision du «dehors» –selon Pouillon «la conduite en tant qu'elle est *matériellement observable*¹ [...] l'aspect physique du personnage, le milieu où il vit» (p. 102)– sont jusqu'à présent les plus fonctionnelles et les moins confondantes. On peut en éliminer la dénotation psychique, la saveur humaniste, mais il n'en demeure pas moins que Pouillon, malgré certain côté qui peut paraître aujourd'hui naïf, proposait déjà, dans les années 1940, un système tout à fait fonctionnel (applicable et compréhensible).

On voit nettement ici la distinction entre les catégories «du dedans», *avec* et *par-derrière*, qui correspondent tout à fait aux focalisations interne et omnisciente (ou *mixte* comme elle sera appelée désormais).

3.2.2 Focalisations interne, externe et mixte...

Selon ma propre catégorisation– mise au point dans le but d'opérationnaliser, pour les étudiants du collégial, les focalisations–, la focalisation est aussi le *point de vue* au sens le plus entendu, mais surtout la *perception* des choses qui ne passe pas toujours par un seul sens d'une même instance de l'histoire et qui n'est pas transmise par la narration de façon uniforme. Soit le récit d'un voyage raconté selon les trois possibilités reconnues ici:

1. Je souligne.

2. Auteur implicite ou scripteur comme je l'avais plus tôt dans ce même chapitre.

–Interne: lorsque la perspective passe par un personnage, que l'information, ce qu'on nous dévoile, vient directement du parti pris de ce personnage. C'est comme lire la version des faits d'une personne: c'est très biaisé comme perception des choses, il n'y a pas de recul face aux événements racontés, mais un fort engagement diégétique.

Un voyage, par exemple, serait ainsi raconté selon le seul point de vue d'un personnage. Il expliquerait tous les bons et mauvais moments en fournissant tous les détails qui l'ont marqué, toutes les sensations qu'il a expérimentées. L'information serait donc dirigée uniquement par le personnage qui présenterait sa perception particulière des choses.

–Externe: lorsque la perspective est dégagée de tout parti pris des personnages, que l'information, ce qu'on nous dévoile, est le fruit d'une perception la plus neutre des choses. On ne sait pas et on ne sent pas ce que les personnages perçoivent.

Le voyage serait raconté comme une suite d'événements sans référence à un personnage qui perçoit, sans faire montre d'aucun engagement conceptuel. Ce serait une description du lieu, des objets, des gens mais vus par une instance neutre, qui ne juge pas, qui présente tout sur un même pied d'égalité.

–Mixte: lorsque la perspective peut, à l'intérieur d'un passage sélectionné, passer à la fois par un personnage et ensuite ne pas passer par un personnage (par une perception neutre). On dira, de façon générale, que l'information, ou ce qu'on nous dévoile, passe par la perception d'une instance qui sait autant ce qui se passe dans la tête des personnages qu'autour d'eux. Cette catégorie regroupe les passages où la focalisation passe rapidement de l'interne à l'externe. Elle est, le plus souvent, le «mélange» des deux catégories précédentes.

L'expérience de voyage serait racontée par un document publicitaire qui en présenterait une vision, celle des touristes, leurs commentaires sur le séjour à l'étranger, etc. Et qui en

1. Je souligne.

plus, décrirait les différents forfaits touristiques offerts pour cette destination, le tarif des différentes périodes de séjours (il y aurait à la fois témoignage personnel et information descriptive, objective).

En focalisation interne, on remarque un facteur d'engagement diégétique ressemblant parfois à de l'émotivité manifestée par une perception marquée (on pourrait parler de «verbes introductifs»¹ qui impliquent un fait de perception ou un transfert de perception comme sentir, toucher, deviner, évoquer, se rappeler, croire, etc.), comme les passages analysés des réécritures d'étudiants le montrent plus loin (5.3 «Analyse des résultats et des modalités d'évaluation au post-test»). On peut imaginer un dictionnaire complet de termes de perception. En focalisation externe, on remarque plutôt un facteur d'objectivité qui se traduit par un dégagement diégétique, propre à une certaine distance du personnage et de toute perception possible de sa part. La focalisation externe se rencontre dans la description du comportement, dans l'énumération (d'actions, de gestes, d'objets) tandis que la focalisation interne offre plutôt une valorisation, un engagement révélant les sentiments, l'opinion, le souvenir d'un personnage.

La focalisation mixte, bien qu'elle puisse, à son état le plus pur, exprimer simultanément une focalisation interne et une focalisation externe, est le plus souvent composée de la suite ou de l'alternance des deux. Je me suis référée ici, pour la nommer et la faire fonctionner, au sens d'omniscience: toutes les focalisations et aucune en particulier. C'est ce qu'on verra plus loin avec l'analyse de réécritures tirées du post-test. Ces trois catégories, leurs définitions et conditions de réalisation surtout, sont selon moi assez opératoires pour tenter une utilisation sur le terrain.

1. V. Gourdeau, 1992, p. 75.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE QUATRE

L'EXPÉRIMENTATION

Péalablement à mon intervention en classe, un pré-test a été rempli par les étudiants des trois groupes faisant l'objet de l'expérimentation. Les résultats équivalents ayant prouvé la comparabilité de chacun des groupes entre eux¹, l'expérimentation a eu lieu comme prévu. Celle-ci s'est déroulée sur trois séances de cours simultanément à l'enseignement, dans deux groupes de contrôle, des mêmes notions par le professeur titulaire. Le présent chapitre fait état du déroulement et des fondements de l'expérimentation, c'est-à-dire des conditions choisies pour son déroulement .

Lors de l'expérimentation, et sans qu'il y ait préalablement présentation de la théorie relative au texte à produire, on assistera à une série d'opérations de réinvestissement dans et par l'écrit initialement produit, via la réécriture. On trouvera donc, au lieu de ce qui est d'abord un exercice peu contraignant pour l'élève et qui ne requiert qu'un soutien limité de la part de l'enseignant, un véritable terrain d'expérimentation. Telle est la certitude à avoir face à ce genre d'atelier d'écriture car il ne pose pas de fin en soi et offre toujours un champ fertile pour la réécriture et le renforcement textuel.

L'aspect matériel de l'écriture est privilégié dans cette recherche. Plus précisément l'utilisation de l'écriture comme un matériau conducteur et producteur d'un récit, ouvrant la voie à la textualisation: la matérialisation et la prise de forme du texte. L'écriture valorisée ainsi permet une nouvelle détermination de sa pratique et de son dénouement qui deviennent un peu moins impressionnistes ou cathartiques. C'est du moins ce vers quoi tend l'atelier d'écriture tel que préconisé ici.

4.1 La durée de l'expérimentation

Certaine résistance pourrait originer de la durée de l'expérimentation. En effet, moins de deux semaines de cours, six heures plus précisément, représente peu de temps pour constituer une période d'acquisition et de maîtrise de notions narratologiques d'un tel niveau de complexité. De plus, agir autrement, sur une plus longue période, négligerait une condition

1. Voir, à ce sujet, l'analyse qui est faite des résultats au pré-test au chapitre suivant.

essentielle à cette recherche. En effet, si l'on veut améliorer les compétences en lecture et écriture des étudiants au collégial, il est préférable de procéder selon un temps et un espace réalistes. Ainsi, puisqu'on n'accorde aux notions narratologiques que peu de temps dans le programme de français adopté, il faut que la démarche d'enseignement se présente de façon réaliste dans le temps pour permettre, par la suite, son application en situation régulière d'apprentissage. D'autant plus qu'en abordant les seules notions envisagées ici, il serait difficile d'obtenir la collaboration d'un professeur pour une longue période d'expérimentation. Dès lors, on peut admettre l'hypothèse voulant que l'ordre et la relation pratique-théorie soit susceptible d'avoir plus d'incidence dans l'apprentissage, surtout sur une période restreinte. Aussi, le fait de commencer par la pratique devrait permettre un meilleur ancrage notionnel et donc améliorer les résultats du groupe expérimental au post-test en entraînant une différence significative avec le groupe témoin. C'est ce que l'analyse des résultats au post-test vérifiera au chapitre suivant.

4.2 La méthodologie comparative

Une expérimentation sur trois groupes-classes (un premier expérimental et deux autres de contrôle) est, selon moi, tout à fait justifiable. La situation idéale, dans la démarche d'expérimentation, exigerait la présence de deux groupes en tous points comparables au départ; ce qui permettrait de mesurer exactement l'éventuel écart entre les groupes à l'arrivée. Or, comme il est physiquement impossible de travailler avec deux ensembles d'individus identiques à moins, bien sûr, d'opérer deux enseignements –par la voie de l'atelier et par la voie traditionnelle– sur un même groupe-classe qui oublierait, comme par magie, l'enseignement précédent... Je crois qu'il faut plutôt se fier, en premier lieu, à l'expérience du professeur-titulaire, qui est à même, parmi les groupes d'étudiants disponibles, de désigner ceux qui sont les plus comparables. De par son expérience, il est en mesure de juger ses groupes et de voir sinon à l'homogénéité parfaite, du moins à une comparabilité raisonnable de ceux qu'il choisit. De plus, un pré-test vérifiant certaines habiletés de lecture sera rempli par tous les étudiants des groupes désignés, dans le but de mesurer plus concrètement les connaissances préalables des étudiants.

Condition non négligeable quant à la validité de l'expérience, il faut que les deux professeurs (titulaire et expérimentateur) s'entendent exactement sur les définitions de statut narratif et de focalisation à donner le temps venu comme en témoigne, en annexe, la planification des deux enseignements. Et ce, pour minimiser les biais et éliminer autant que possible les variations propres à la personnalité de chacun des enseignants.

Si, à l'intérieur d'un groupe, les résultats d'un étudiant risquaient de biaiser l'expérimentation –dans le cas où, par exemple, un étudiant doubleur réussirait à 100% parce qu'il connaît toutes les notions et les maîtrise– ces résultats ne seraient pas pris en compte. C'est qu'en fait les notions abordées par le pré-test, et qui deviendront des objets d'apprentissage pour les trois groupes ultérieurement, ne doivent pas être connues des étudiants. Alors, comme il est possible qu'on soit en présence de quelques individus qui suivent le cours pour la deuxième fois, l'écart disproportionné que ces derniers risqueraient d'installer dans les résultats (pré-test comme post-test) doit être évité. Comme les cours *d'Ensemble I* se donnent de septembre à décembre, la session d'automne ne connaît habituellement pas de doubleurs puisqu'on les regroupe dès la session suivant l'échec à l'intérieur de groupes spéciaux. De toute façon il faut vérifier que les étudiants ne connaissent pas les notions abordées par l'expérimentation, histoire d'assurer la plus grande homogénéité possible des groupes. Cette homogénéité entre les trois groupes sera surtout déterminée par le pré-test qui sert à mesurer l'équivalence entre les individus en rapport avec des notions au programme, ici celles de *statut narratif* et de *focalisation*. Seront également présentes dans le pré-test quelques questions portant sur la compréhension de lecture en général. Il sera ainsi possible de camoufler un peu les notions (elles ne seront pas nommées) en les présentant, dans la mêlée, comme si elles faisaient simplement partie d'un «savoir-lire» habituel, de sorte que les résultats au pré-test permettront de mesurer certaines connaissances acquises des étudiants.

En ce qui a trait au post-test, son rôle sera plutôt de valider l'expérimentation en mesurant l'écart dans l'acquisition des notions visées par le programme. En effet, il servira à mesurer la performance des étudiants dans la reconnaissance et l'application des notions

abordées. C'est par lui qu'on saura dans quel groupe la maîtrise des notions est la plus grande. De manière à ce qu'une fois la performance des étudiants mesurée, on soit en mesure d'identifier ce sur quoi repose l'écart entre les groupes (s'il y en a un).

4.3 Déroulement des deux enseignements¹

C'est entre le 28 novembre et le 5 décembre 1996 que s'est déroulée l'expérimentation au Collège de Chicoutimi. La première partie en classe, d'une durée de deux heures, s'est particulièrement bien déroulée avec 24 étudiants des plus intéressés. La rédaction du chapitre a eu lieu et a pris exactement 30 minutes (y compris la transcription au propre). Nous avons ensuite eu amplement le temps de lire chacun des chapitres et de faire quelques commentaires à leur sujet en nous réservant le droit à quelques modifications éventuelles lors de la prochaine rencontre. La deuxième étape de rédaction (celle des inter-chapitres) s'est déroulée rapidement (15 minutes) et efficacement². Il s'agissait, en se basant chaque fois sur deux chapitres subséquents, de créer un lien, un petit bout d'histoire, une transition en somme qui permettait une plus grande cohésion de l'ensemble des douze micro-récits produits. Le détail de la production écrite –chapitres et inter-chapitres– est présenté au point 4.4 «Analyse de l'intervention en classe».

Les étudiants se sont amusés, ont ri, et m'ont dit avoir aimé l'expérience. Un tel succès dans le déroulement de la rencontre n'allait pas de soi. La nouveauté que représentait pour eux l'atelier a sûrement joué en ma faveur. Face à un tel élément d'exotisme sur le plan didactique, l'attention et le contact avec les étudiants ont été remarquables tout au long des rencontres.

Ce qui m'était apparu comme un groupe quelque peu dissipé –les étudiants un peu trop loquaces à l'arrivée en classe et lors de la présentation par le professeur titulaire– s'est révélé

-
1. La planification de cours pour le professeur titulaire est présentée en annexe. L'essentiel de la démarche, les notions et les exemples, y sont inclus.
 2. Ayant moi-même écrit un chapitre du *Roman d'amour* en atelier (1995) il avait fallu au groupe d'alors (universitaires du deuxième cycle) une heure pour la rédaction des chapitres seuls –les inter-chapitres sont une idée originale pour l'expérimentation. Par la suite j'ai pu soumettre à l'atelier deux groupes d'étudiants universitaires qui ont pris entre 40 et 45 minutes pour la seule rédaction du chapitre.

être une bande joyeuse mais disciplinée. Il faut préciser que la veille, les étudiants avaient rédigé une «analyse littéraire» pendant plus de quatre heures et que les enseignants du cégep ne donnaient pas de cours ce jour-là.

Lors de la deuxième rencontre, nous avons abordé, pendant deux heures, les notions théoriques au programme. Après avoir lu le roman d'amour produit à la séance précédente – suite également à quelques modifications concertées –, les notions de *statut narratif* et de *focalisation* ont été intégrées dans une analyse puis une réécriture des chapitres produits.

Les étudiants ont participé avec sérieux, bien qu'ils étaient sollicités différemment de la première rencontre, encouragés par mon insistance à demander si tout était clair, si tous étaient d'accord avec le diagnostic donné concernant les notions repérées. La sollicitation des étudiants s'est surtout faite par la réécriture des chapitres en focalisations et statuts narratifs différents. Comme il a semblé très facile pour la plupart d'appliquer les notions qu'ils m'ont affirmé ne pas connaître déjà et que l'intérêt était manifeste, il y a toutes les raisons de croire que cette aisance ait originé du roman-laboratoire, donc du fait que les étudiants travaillaient sur un texte qu'ils avaient eux-mêmes produit.

La dernière rencontre en classe avec les étudiants, d'une durée d'une heure trente, a permis de mesurer leurs connaissances nouvellement acquises au moyen du post-test. Les étudiants ont pris, pour effectuer le post-test, entre 30 et 90 minutes. Je sais que certains n'ont que très peu révisé leurs réponses au test. Je leur avais bien dit de le faire, qu'ils avaient tout leur temps, mais la perspective d'une demi-période de congé était sans doute trop alléchante! Il y a tout de même eu une révision faite par la plupart –je pouvais facilement observer ce fait chez chaque étudiant, étant postée au fond de la classe, derrière les étudiants et circulant entre les rangées. Ce sont les résultats au post-test qui indiqueront le taux de réussite de chaque étudiant mais surtout de chaque groupe. C'est la progression du groupe expérimental par rapport aux deux autres groupes qui validera ou non la démarche d'enseignement, et donc l'hypothèse poursuivie par le projet de recherche (5.2 «Analyse des résultats et modalités d'évaluation au post-test»).

Répartie sur le même nombre de périodes, la démarche d'enseignement du professeur titulaire s'est également très bien déroulée. Avant d'en présenter le détail comparé avec la démarche *a contrario*, il serait utile d'en considérer la portion pratique des exemples.

Quant aux exemples choisis pour illustrer, dans les deux groupes témoins, les différents statuts narratifs et focalisations, ils sont assez représentatifs des contextes narratifs de la littérature qu'on rencontre habituellement en classe. Tirés du roman d'un auteur célèbre (Chateaubriand), ils constituent le genre d'extraits sécurisants pour l'enseignant puisqu'ils sont, à un premier niveau, facilement associables à un style d'écriture et à un courant littéraire¹.

Au nombre de six, les extraits comportent plus de focalisations internes, ce qui reflète bien selon moi une «réalité» toute littéraire; puisqu'il est difficilement admissible qu'aucune trace ou marque de perception ne soit laissée dans la fiction.

Les marques de perception sont indiquées en caractères italiques. Qu'il s'agisse de verbes qui à eux seuls constituent, dans un certain contexte, une preuve de jugement perceptif («*semblait* sauvage parmi des sauvages») ou d'autres étant le fruit d'un choix précis qui laisse paraître une sélectivité dans la perception: «Le fleuve Bourbon qui se *précipite* du midi au nord». En ce sens, qui *coule*, qui *va*, qui *traverse*, auraient été moins marqués. On constate donc, par ce choix, une tendance métaphorique propre à une certaine délégation, à une image plus ou moins perceptible, créée par ce choix. Sans trop s'attarder aux degrés possibles dans la perception, force est de constater l'effet du choix. Soit cet autre exemple du même acabit:

Ne pouvant plus *résister* à *l'envie* de retourner au désert

Ici, *résister* marque une certaine pulsion, une force irrépressible qui veut être ressentie. C'est ce qu'on appelle un fait de perception, ce qui en constitue la marque. Il en va de même

pour les autres termes soulignés. En modifiant l'exemple précédent, on peut illustrer un statut narratif homodiégétique et une focalisation externe²:

Je marchais dans le désert, tenant dans la main un arc et des flèches

Le narrateur fait en effet partie de l'action, il est le personnage décrit. Mais la perception est au «neutre», il n'y a pas de fait de perception marquée par rapport à l'original ou à:

Je marchais dans le désert tenant *d'une seule main mon arc et mes flèches*

Où l'on sait à qui appartiennent l'arc et les flèches, ce savoir supplémentaire connotant déjà une perception biaisée venant d'un personnage. De plus l'expression «d'une seule main» connote la force. Voilà comment se négocie la focalisation. Il faut démontrer comment le récit est le fruit d'une sélection précise, créant ce qu'on pourrait appeler un «effet», si on veut bien comprendre la complexité de la focalisation. Mais l'exercice, s'il n'est pas mené assez rigoureusement, risque de prendre un tournant météorologique³. Il faut un minimum de rigueur pour que l'exposé soit garant d'une bonne compréhension. Les étudiants des groupes témoins avaient bien saisi toutes ces marques de perception, dont quelques-unes ont été exposées par le professeur titulaire et les autres relevées par eux.

4.4 Analyse de l'intervention en classe

En comparant le déroulement de la double intervention en classe, on saisit mieux la nature et la portée de l'expérimentation. C'est pourquoi il est utile de présenter, du pré-test au post-test, les étapes franchies par chacun des groupes. Dans le but de faciliter la lecture

-
1. Ils sont présentés en annexe.
 2. J'insiste sur cette combinaison qui, selon Reuter, serait impossible.
 3. Voir le commentaire de Genette cité plus tôt.

comparative, le déroulement respectif de chaque enseignement est donné côte à côte, suivant cinq étapes variant ainsi pour chaque groupe¹:

Groupe expérimental

Étape 1: Écriture collective d'un récit de fiction

Étape 2: Lecture collective du récit produit

Étape 3: Introduction des notions narratologiques au programme

Étape 4: Mise en pratique, sur les chapitres produits, des notions à l'étude

Étape 5: Post-test

Groupes témoins

Étape 1: Présentation des notions narratologiques au programme

Étape 2: Lecture d'un document et repérage sommaire des notions

Étape 3: Lecture d'extraits choisis et identification des notions

Étape 4: Mise en pratique, sur les extraits choisis, des notions à l'étude

Étape 5: Post-test

1. Le pré-test, distribué par le professeur titulaire aux trois groupes, a été rempli par les étudiants avant que l'expérimentation ne soit amorcée. Les résultats en sont analysés au chapitre suivant. Quant au post-test, il a été distribué, au terme des deux démarches, par l'expérimentatrice (groupe expérimental) et le professeur titulaire (groupes témoins).

Groupe expérimental

–Étape 1–

Écriture collective

Écriture de 12 chapitres d'environ 20 lignes chacun par douze équipes de deux étudiants formées au début de la rencontre. Le titre des chapitres est écrit au tableau¹. Les composantes communes de l'histoire d'amour sont inscrites sur la partie restante du tableau. On peut y lire:

Les protagonistes:

Ramon, 45 ans (magnat du pétrole) et Véronica, 25 ans (sténo-secrétaire); vivent aux États-Unis, dans les années 1990.

–Étape 2–

Lecture collective des chapitres

Devant la classe, un représentant de chaque chapitre lit son texte. Quelques légères modifications s'ensuivent, dans le but d'harmoniser les chapitres entre eux (travail orthographique-principalement).

1. L'histoire d'amour résultant de l'atelier d'écriture est présentée intégralement en annexe. Le lecteur pourra s'y rapporter pour saisir les exemples dans leur contexte ainsi que la portée des réécritures.

Groupes témoins

–Étape 1–

Présentation des notions

Le professeur titulaire demande aux étudiants s'ils connaissent les notions de statut narratif et de focalisation. Quelques étudiants croient savoir de quoi il s'agit, mais ne peuvent préciser plus à fond les notions.

Le professeur titulaire donne la définition des deux statuts narratifs et des trois focalisations en procédant par analogie.

–homodiégétique comme dans homo+ gène= qui ne fait qu'un, qui est uniforme...²

–interne, externe et mixte...

–Étape 2–

Lecture d'un document et repérage

La lettre de Josée est lue et commentée. Les étudiants doivent dire qui est l'auteur; qui est le narrateur; qui a vécu l'accident qu'on y décrit et finalement si c'est Josée ou Gilles qui livre son point de vue de l'accident.

2. En ce qui a trait aux exemples et définitions, je renvoie le lecteur à l'annexe qui présente en détail la planification complète des deux interventions en classe.

–Étape 3–

Introduction des notions

L'expérimentatrice, en les appliquant aux chapitres de l'histoire d'amour, présente les notions de statut narratif et de focalisation par analogie.

Exemple de statut narratif homodiégétique: le chapitre 12 où l'amie de Ramon raconte ce qu'elle a fait pour consoler son ami...

-Exemple de focalisation interne: le chapitre 3 où l'on sent la perception de Véronica qui est heureuse, pleure, sent le parfum des roses...

–Étape 4–

Réécriture sur les chapitres produits

Les étudiants sont invités à faire varier statuts narratifs et focalisations des différents chapitres de l'histoire d'amour:

Changez le statut narratif de votre chapitre. Réécrivez votre chapitre avec une focalisation différente.

Réécrivez le chapitre trois en SN homodiégétique.

Réécrivez le chapitre trois en focalisation mixte, puis en externe... etc.

–Étape 5– Post-test

Les étudiants ont deux heures pour compléter le post-test.

–Étape 3–

Lecture d'extraits/identification des notions

L'étudiant doit en indiquer le S.N. et la F des six passages d'*Atala. René*, colligés sur une feuille qui lui est remise. Un petit groupe d'étudiants donne les statuts et focalisations, sans difficulté.

–Étape 4–

Réécriture sur les passages d'*Atala. René*

Les étudiants réécrivent, directement à l'endos de la feuille, les six passages (en entier ou en partie) en faisant varier les statuts narratifs et focalisations. L'exercice est corrigé oralement. Les étudiants donnent leurs réécritures en exemple et les corrections sont faites sur le champ.

–Étape 5– Post-test

Les étudiants ont deux heures pour compléter le post-test.

Voici tel qu'initialement rédigé le *Roman d'amour*:

Chapitre premier, «La rencontre»

–Veuillez attacher vos ceintures, l'avion atterrit dans dix minutes.

Ramon, assis en première classe, serra ses documents dans sa malette. Il avait juste le temps de se rendre aux toilettes et revenir boucler sa ceinture. En se dirigeant vers l'arrière de l'avion, une jeune femme, venant de nulle part, le bouscula et le café noir qu'elle tenait se renversa sur son chemisier blanc. Véronica, encore distraite, resta bouche bée devant cet inconnu. Ramon, du haut de ses grands yeux gris, la regarda d'un air moqueur. Trouvant cette jeune femme charmante, il lui donna rendez-vous dans la soirée, au restaurant le plus chic de New-York. Ramon, connaissant toujours le succès, ne craignait point un refus.

Inter-chapitre 1-2

Au cours de cette charmante soirée, Ramon, apprenant que Véronica était secrétaire et qu'elle se cherchait un emploi, décida de l'embaucher pour qu'elle l'accompagne dans ses voyages d'affaire.

Chapitre 2 «L'amour naît»

C'était pendant la période des Fêtes. Un jour, Ramon annonça à Véronica qu'ils devaient partir tous les deux pour un voyage d'affaire dans le Maine. Ramon séjournerait chez sa soeur qui habitait là. Après quelques jours de travail ardu, Ramon prenait de plus en plus de plaisir en présence de Véronica. Un soir, en s'endormant, il vit son visage et pensa à elle. Sa soeur, le voyant plus pensif essaya de tâter le terrain:

–Grand frère, dit-elle, tu m'as l'air bien préoccupé.

–Non, je pensais seulement que Véronica, ma secrétaire, serait seule à l'hôtel pour fêter la nouvelle année.

–Mais si ce n'est que ça! Tu n'as qu'à l'inviter à venir nous trouver.

Après cette conversation, Ramon, très enjoué et sûr de lui, alla voir Véronica à l'hôtel en lui offrant des fleurs. Après l'invitation qui fut acceptée, Ramon retourna au travail. Le lendemain soir, Ramon passa chercher Véronica pour la veillée du jour de l'an. Cette dernière s'était mise en beauté pour celui qui hantait ses pensées depuis quelque temps. Après les présentations, ils ne se lâchèrent plus de la soirée tout en discutant et lorsque les douze coups de minuit sonnèrent, leurs corps se rapprochèrent instinctivement et sous les feuilles de gui, leurs lèvres s'unirent...

Inter-chapitre 2-3

Le lendemain, Ramon partit travailler en ne réveillant pas Véronica. Il appela chez le fleuriste et fit livrer une douzaine de roses accompagnées d'un petit cadeau...

Chapitre 3 «L'amour augmente»

Lorsque Véronica se leva ce matin-là, il y avait, au pied de sa porte, une douzaine de roses accompagnées d'une carte. Elle prit les roses qui dégageaient une odeur merveilleuse. Elle ouvrit la carte, faillit s'évanouir devant deux billets d'avion dont la destination était Hawaï et fondit en larmes tellement elle était heureuse. Ces billets étaient de la part de son beau Ramon. Lorsque son don Juan arriva de travailler et qu'il franchit la porte, il vit les valises de sa bien-aimée et il ne fut pas aussitôt entré dans la maison qu'elle lui sauta dans les bras et l'embrassa de tout son amour. Le lendemain, après une nuit romantique, ils prirent l'avion en direction d'Hawaï et tout au long de ce voyage, leur amour ne fit qu'augmenter.

Inter-chapitre 3-4

Hawaï, 10 juin. Driiiiing!

—Allô, Ramon Sanchez à l'appareil.

—bla, bla, bla..

—Qui était-ce chéri?

—C'était mon secrétaire particulier. Je suis désolé chérie mais un gros client en Colombie me force à partir demain matin.

—Je ne pourrai pas y aller avec toi, je recommence à travailler lundi...

—C'est parfait! Heu... je veux dire c'est dommage... mais ne t'inquiète pas, je t'écrirai dès que je serai en Colombie...

Chapitre 4 «L'amour est plus fort que les obstacles matériels»

Colombie, le 14 juin.

Ma jolie fleur.

Je t'aime toujours autant mais je dois t'avouer quelque chose: j'ai un gros problème; je t'ai menti à propos des quelques jours de plus que je dois passer ici. Ce n'est pas pour un important client de ma société de pétrole, c'est que j'ai perdu tout mon empire, je n'ai plus un sou qui m'adore et j'ai de très gros vendeurs de drogue à mes trousses. Je risque de perdre davantage et je ne veux pas que tu souffres de mes troubles financiers. C'est pourquoi je comprendrais que tu ne veuilles plus jamais me voir. Je t'aimerai toujours.

Ramon XXX

Beverly Hills, le 25 juin.

À mon amour.

Cela m'importe peu que tu aies perdu ta société; tu sais bien que notre amour est plus fort que tout. On passera à travers ensemble... Reviens vite...

Ton amour pour toujours, Véronica XXX

Inter-Chapitre 4-5

Véronica dit à Ramon de revenir à Beverly Hills parce qu'elle voulait le présenter à ses parents.

Chapitre 5 «L'amour est plus fort que ses ennemis»

En arrivant chez ses parents, Véronica présenta Ramon à ceux-ci. Au début tout va bien mais après une longue discussion, Julius, le père de Véronica, demande à Ramon des renseignements sur son origine et ses croyances. En entendant que Ramon est catholique, Julius a un choc! Il ne peut pas imaginer que sa fille, juive de sang, allait épouser un catholique. Sa femme atterrée, engueule Véronica. Elle ne peut pas croire que sa fille brise ainsi l'honneur de la famille et renie la religion dans laquelle elle a été élevée. Ramon resta surpris de leur réaction et ne comprenait pas pourquoi ils disaient cela. Il décida de partir. Véronica, en larmes, dit à son père qu'il n'avait pas le droit de s'opposer à son amour pour Ramon et que rien ne l'empêcherait de vivre avec l'homme qu'elle aime. Elle prit Ramon par le bras, dit adieu à sa famille, leur dit qu'elle avait choisi Ramon et claqua la porte derrière elle.

Inter-chapitre 5-6

En montant dans la limousine, ils discutèrent de la dispute qui venait de se produire. Ramon décida d'emmener Véronica à une soirée qu'une de ses amies organisait pour leur changer les idées.

Marie-Ève R. et Marie-Claude L.

Chapitre 6 «L'amour triomphe»

Assis sur la banquette arrière de la limousine, revenant de la réception donnée par Ursula, Véronica demanda au chauffeur de les ramener à l'endroit de leur premier week-end en amoureux: sur le sable chaud de la plage de la Californie.

Rendus à cet endroit, ils regardèrent le coucher de soleil, la larme à l'œil, en se remémorant tous les beaux moments des premières années de leur coup de foudre. Ramon était tellement passionné qu'il serra Véronica dans ses bras et voulut l'embrasser, mais Véronica détourna la tête. Inquiet, Ramon questionna Véronica et elle lui dit: «Je ne veux pas être en deuxième place dans ta vie, je veux passer avant ton travail.»

Véronica le regarda de façon intense, il vit dans son regard un amour auquel il ne put résister. Une chaleur intense envahit son cœur et il lui dit: «Je t'aime et je veux que tu deviennes ma femme aux yeux de tous.» Avant de l'embrasser passionnément, il sortit le petit coffret qui contenait la bague, triomphe de l'amour.

Inter-chapitre 6-7

Ils se marièrent et décidèrent de bâtir quelques projets d'avenir. Ils acceptèrent tous les deux de s'exiler vers le Nord.

Chapitre 7 «L'amour s'installe»

Après le triomphe de l'amour entre nos deux tourtereaux, ils décidèrent de s'acheter une maison pour leurs projets futurs. Ils allèrent rencontrer un architecte en Alaska et lui remirent leurs idées de construction. Quelque temps plus tard, ils allèrent s'installer dans leur nouvelle demeure où ils vécurent cinq ans et eurent trois enfants. Ils déménagèrent ensuite au Nouveau-Mexique où Ramon vendit ses parts de pétrole Irving pour la modique somme de seize milliards de dollars. C'est alors qu'il acheta une nouvelle machine à écrire plus performante à Véronica. Pour l'en remercier, Véronica lui fit trois autres enfants. Étant donné les circonstances, ils redéménagèrent à Las Vegas, au Nevada où Ramon perdit son argent en jouant au Black Jack à coups de millions. Ramon se trouva ensuite du travail pour rembourser ses dettes et c'est alors que la monotonie s'installa dans le couple.

Inter-chapitre 7-8

Ramon reçut cette lettre de Véronica trois mois après la perte de sa fortune pétrolière...

Chapitre 8 «L'amour est moins fort que ses ennemis»

Cher Ramon,

Depuis maintenant trois mois, tu as dû remarquer que j'étais plus distante avec toi. Ce n'est pas parce que je ne t'aime plus, mais la vie est parfois remplie d'imprévus. Je ne sais pas comment te le dire, mais il y a un nouvel employé qui vient d'être engagé au bureau où je travaille maintenant. Il y a quelque temps, nous sommes allés prendre un verre pour fêter son arrivée. Cela nous a permis de nous connaître davantage. Par la suite nous nous sommes revus à quelques occasions et nous nous sommes découvert des points en commun. Tu sais, il y a deux semaines, je t'ai dit que je devais annuler le voyage qu'on a gagné en raison du surplus de travail au bureau. En réalité, j'étais avec lui à l'hôtel. Il m'a séduite et je n'ai pu résister. Ce n'était qu'une aventure mais cela a remis l'amour que j'ai pour toi en question. Je ne peux oublier cette soirée, car il est difficile de choisir entre un homme et son frère...

Inter-chapitre 8-9

Elle avait écrit cette lettre au bureau. Elle marcha tranquillement jusque chez elle en réfléchissant sérieusement à tout cela. Elle ne savait pas encore si elle allait lui donner la lettre ou non. Mais en arrivant dans leur chambre, sa décision était prise, elle posa la lettre sur le lit et alla s'asseoir dans le salon.

Chapitre 9 «L'amour est moins fort que les obstacles matériels»

Dans sa villa de Beverly Hills, Véronica, pensive, laissait couler quelques larmes. Elle se questionnait au sujet de son avenir avec Ramon. Elle croyait que son argent était source de bonheur mais elle s'aperçut que le bonheur ne pouvait s'acheter. Véronica se demandait tout de même pourquoi elle n'était pas heureuse malgré sa vie de milliardaire. Ce n'était qu'un coup de foudre monétaire. Elle se dit qu'elle devrait retrouver sa vie d'avant car ils n'avaient plus rien en commun. «Ramon est vieux, bedonnant, toujours absent et presque chauve. À quoi bon vivre une vie de château sans roi?» dit-elle tout haut. Il avait même oublié son dernier anniversaire.

Soudain, elle se rendit compte qu'elle n'avait rien fait de la journée et que c'était le temps d'aller dire à la bonne de préparer le repas pour Ramon.

Inter-chapitre 9-10

Au souper du dimanche, elle fit part de ses craintes à Ramon. Après la discussion, ils en vinrent à la conclusion que tout pouvait s'arranger si chacun y mettait du sien. À moins bien sûr qu'un événement incontrôlable ne vienne perturber leur vie...

Chapitre 10 «L'amour diminue»

Comme à son habitude, Véronica arriva au travail vers neuf heures trente, servit un café à son patron et commença le boulot. S'attendant à une journée monotone comme toutes les autres, elle était loin de se douter de ce qui lui arriverait cette journée-là. Vers dix heures trente, un homme à l'allure d'Apollon pénétra à l'intérieur de son bureau. Elle n'avait jamais vu un homme aussi séduisant. Elle avait enfin l'impression de revivre l'amour. Prise de remords, elle se remit aussitôt au travail, se disant qu'elle avait un mari qui lui donnait tout ce qu'elle désirait et qui avait toujours été gentil avec elle. Toute la journée, elle essaya de chasser le bel inconnu de ses pensées, mais elle en était incapable. De retour chez elle, elle n'avait aucunement le goût de voir, ni même de parler à Ramon. Elle se demanda pourquoi cet homme était venu s'introduire dans sa vie, mais elle finit par se dire que Ramon ne comblait peut-être plus tous ses désirs et que l'amour était moins fort qu'autrefois.

Inter-chapitre 10-11

Le lendemain, Véronica fut soulagée de voir partir Ramon en voyage d'affaire pour le Mexique. Dès lors, elle essaya de chercher le bel inconnu en fouillant dans les dossiers du bureau, pour enfin se rendre compte que cet homme était Pedro, l'autre frère de Ramon qu'elle n'avait pas vu depuis dix ans. Elle réussit finalement à revoir Pedro et elle eut une aventure avec lui.

Chapitre 11 «L'amour meurt»

8H30. Ramon décide d'appeler Véronica de l'hôtel car il a rudement réfléchi à leur situation et tout ce qui s'est passé depuis les derniers mois. Il lui dit que ce n'est plus possible, qu'il n'est plus sûr de savoir s'il l'aime vraiment car il est tout le temps en voyage d'affaire pour sa compagnie Super Pétrole. Elle non plus ne croit plus l'aimer car depuis qu'elle l'a trompé avec Pedro (le frère de Ramon), vendeur de tapis suisses usagés, elle s'est mise à réfléchir sur sa relation avec Ramon et est certaine que Ramon a une maîtresse. La situation est grave, Véronica et Ramon ne savent plus quoi faire et leur dernier, Ken, qui est atteint d'une maladie incurable, doit se faire traiter au plus vite au Northern Mississippi Hospital. L'amour meurt? Que vont-ils faire?

Inter-chapitre 11-12

La maîtresse de Ramon, Natacha, très jalouse, décide de monter un coup contre Véronica. Elle envoie une lettre ainsi que des photos de la jumelle de Véronica, Véroniki, avec un homme qu'elle fait passer pour le patron de Véronica. Ramon reçoit cette lettre en même temps que l'appel lui annonçant le décès de son dernier.

Chapitre 12 «La séparation»

Pour oublier les soucis que l'amour lui avait apportés, Ramon est venu se confier auprès de moi sa meilleure amie. J'ai appris de lui que leur séparation a été causée parce qu'il avait appris que Véronica l'avait trompé avec son nouveau patron. Ramon avait déjà envoyé une lettre de divorce à Véronica avant de venir me voir et après cela, j'ai pris l'avion pour aller chez sa soeur afin de tirer la situation au clair. Lorsque j'ai appris qu'en fait, ce n'était qu'un coup monté par une tierce personne afin que Ramon demande le divorce et que la maîtresse de Ramon puisse l'aimer librement, Véronica avait déjà signé la lettre de divorce. Le mal était fait, je ne pouvais plus rien, même si Véronica aimait son mari et que Ramon éprouvait les mêmes sentiments. Je crois que c'était leur destin et que l'on n'y peut rien.

Épilogue

Après leur séparation, ils se partagèrent la garde des enfants et Ramon dût verser une grosse part de sa fortune à Véronica. Ils vécurent finalement heureux, chacun de leur côté.

Prenons par exemple les premier et dernier chapitres, puis ce qu'ils sont devenus avec un statut narratif différent:

Chapitre 1 initial (hétérodiégétique):

Ramon, assis en première classe, serra ses documents dans sa malette. Il avait juste le temps de se rendre aux toilettes et revenir boucler sa ceinture...

Chapitre 1 en homodiégétique:

L'avion allait atterrir. *J'étais* assis en première classe et *serrai* mes documents. *J'avais* tout juste le temps de *me* rendre aux toilettes et de revenir boucler *ma* ceinture...

Chapitre 12 initial (homodiégétique):

Ramon est venu se confier auprès de moi, sa meilleure amie. J'ai appris de lui que leur séparation a été causée par... j'ai pris l'avion pour aller chez sa soeur... je ne pouvais rien. [...] Je crois que c'était leur destin.

Chapitre 12 en hétérodiégétique:

Pour oublier les soucis que l'amour lui avait apportés, Ramon est allé se confier *auprès de sa meilleure amie*. *Cette dernière* a appris que leur séparation plus avait été causée par l'infidélité de Véronica qui l'a trompé avec son nouveau patron...

Par une simple variation sur la personne qui raconte l'histoire –de l'observateur dont on ne sait s'il est présent physiquement sur les lieux et qui décrit la rencontre du couple à celui, impliqué dans l'histoire en tant que protagoniste (Ramon)–, le statut narratif hétérodiégétique du premier chapitre a d'abord été transformé en statut homodiégétique par les membres de l'équipe. Puis c'est celui du douzième chapitre qui est passé de l'homodiégétique à l'hétérodiégétique. Ces légères variations n'ont présenté aucune difficulté.

En ce qui a trait à la focalisation, les transformations se sont faites assez rondement, les étudiants ayant réécrit leurs chapitres respectifs (en tout ou en partie) en moins de cinq

minutes. Chacun des chapitres a ainsi été l'objet de variations sur la focalisation de la part de ses auteurs, puis, dans le cas de certains, de la part de toute la classe à l'oral avec quelques commentaires de ma part. Je me suis arrêtée avec le groupe sur les chapitres 3, 6 et 7¹. L'exercice s'est très bien déroulé et je m'attendais à plus de confusion entre les focalisations. Lorsqu'une version semblait plus près de l'interne que de l'omniscience, ou de la focalisation mixte, je le faisais remarquer et ce sont les étudiants eux-mêmes qui reprenaient la réécriture avec leurs suggestions.

Les réécritures se sont effectuées de cette façon, collectivement, sur plusieurs des chapitres du roman. J'avais demandé aux auteurs de chaque chapitre de ne pas révéler leur propre réécriture dès le départ, histoire de faire travailler tout le monde sur le plus de chapitres possible.

Voici les passages sur lesquels j'ai insisté particulièrement et dont les réécritures sur la focalisation ont été faites par tous les étudiants en classe:

La focalisation du chapitre trois est passée, dans un premier temps, de l'interne à l'externe:

Elle prit les roses qui dégageaient une odeur merveilleuse. Elle ouvrit la carte, faillit s'évanouir devant deux billets d'avion dont la destination était Hawaï et fondit en larmes tellement elle était heureuse. Ces billets étaient de la part de son beau Ramon...

La femme ouvre la porte, voit des roses par terre. Elle les prend et lit la carte qui les accompagne. Elle fait un pas en arrière et s'appuie sur le cadre de la porte. Elle retourne à l'intérieur et ferme la porte.

et dans un second temps, à une focalisation mixte:

Il faisait jour depuis peu et les occupants de l'hôtel s'éveillaient. Sur l'étage, un jeune homme habillé en livreur attendait pour monter dans l'ascenseur. Au même

1. Ce dernier, présentant une variante intéressante, était le seul à avoir un statut narratif homodiégétique.

moment, Véronica trouva, au pied de sa porte, une douzaine de roses accompagnées d'une carte. Elle prit [...] leur amour ne fit qu'augmenter.

La focalisation du chapitre sept est ainsi passée de l'externe à l'interne:

Ils allèrent rencontrer un architecte en Alaska et lui remirent leurs idées de construction. Quelque temps plus tard, ils allèrent s'installer dans leur nouvelle maison. Il déménagèrent ensuite au Nouveau-Mexique où Ramon vendit ses parts de pétrole Irving... enfants *aussi magnifiques les uns que les*

Ils étaient parvenus à *mettre leurs idées en commun* pour construire leur *maison de rêve*. De passage dans cet État *incroyable* d'Alaska, ils avaient été *charmés* et décidèrent de s'y installer¹. Après *cing années de paradis* et trois *autres*, ils déménagèrent au Nouveau-Mexique.

Puis c'est la focalisation du chapitre six qui est passée de mixte à externe:

Assis sur la banquette arrière de la limousine, revenant de la réception donnée par Ursula, Véronica demande au chauffeur de les ramener à l'endroit de leur premier week-end en amoureux: sur le sable chaud de la Californie. Rendus à cet endroit, ils regardèrent le coucher de soleil, la larme à l'œil, en se remémorant tous les beaux moments des premières années de leur coup de foudre. Ramon était tellement passionné qu'il serra Véronica dans ses bras et voulut l'embrasser, mais Véronica...

La *voiture* avance dans la nuit et s'arrête sur la plage. À son bord, *un homme et une femme* parlent, puis *se rapprochent*. La voiture repart par où elle est venue. Le *soleil est plus bas dans le ciel*.

J'ai conseillé aux étudiants de ne pas hésiter à se servir, pour commencer, des mêmes formules pour réécrire l'extrait, c'est-à-dire, par exemple, d'utiliser un style télégraphique pour créer un certain effet dans le cas de la focalisation externe. Ils y sont plutôt bien arrivés, certains étudiants ayant par ailleurs fait montre, lors des réécritures au post-test, d'une maîtrise

1. Le chapitre initial n'impliquait pas que c'est en Alaska qu'ils ont fait construire leur maison, mais c'est le genre de variation qu'on retrouve souvent et qui est admise dans la réécriture, comme l'indique d'ailleurs la consigne au numéro trois du post-test.

plus grande dans leurs réécritures. Aussi, dans le cas d'une réécriture à l'interne, je leur ai dit de ne pas retenir leur lyrisme, d'user de clichés sur les sentiments, les cœurs qui palpitent et les souvenirs troublants étant les bienvenus. En ce qui a trait à la focalisation mixte, elle est, comme son nom l'indique, mélange ou co-présence des deux précédentes, mais l'étudiant doit faire en sorte que la réécriture ne soit pas simplement la juxtaposition de deux passages, l'un à focalisation interne, l'autre à focalisation externe. Disons que lorsque les apprentis font leurs premières armes, j'accepte que la réécriture mixte manque un peu d'homogénéité, ou de souplesse dans la transition, ces habiletés venant avec la pratique.

Les étudiants ont tous réussi à intégrer un autre statut narratif à leur chapitre sans faire d'erreur. Ils sont également parvenus sans grande difficulté, le plus souvent dès la première réécriture, à faire varier la focalisation. Les tentatives de variations sur la focalisation ont été plutôt brillamment réussies pour la plupart et leur originalité relative détonnait presque par rapport à la banalité soulignée dans les réécritures au post-test. Disons qu'en classe les étudiants se sont laissés aller plus librement et avec plus d'originalité, s'encourageant, les uns les autres, à se dépasser grâce à un effet d'entraînement coopératif. D'autant plus que l'implication qu'ils avaient avec le matériau fictionnel était plus grande par rapport au passage imposé du post-test.

La performance plus réservée, dans les réécritures du post-test, résulte sans doute d'un manque de connaissance et d'aisance par rapport au matériau linguistique, forçant l'apprenti à ne pas encourir un trop grand risque par une réécriture approximative et parfois confuse. Il n'était pas rare, comme ce sera plus loin souligné, que l'étudiant tente le tout pour le tout en produisant, trois fois sur cinq, des focalisations mixtes comme s'il voulait au moins obtenir là une partie des points en ayant, chaque fois, au moins une moitié de bonne réponse.

Cette déviation était accompagnée le plus souvent d'une réécriture empreinte d'un lyrisme moins débordant et d'une maîtrise plus plate dans l'application des variations sur la focalisation. Là n'était pas, par ailleurs, le but de l'expérimentation. Le plus important étant

que l'étudiant ait pu utiliser, à la demande, tous les statuts narratifs et toutes les focalisations. Ce qui a d'ailleurs été fort bien accompli lors de l'intervention en classe.

4.5 Les styles d'enseignement. Un outil pour évaluer le style d'enseignement de chacun des deux professeurs: le test PÉSEP

La recherche en éducation aux États-Unis considérait, dans la première moitié du siècle, trois grands styles d'enseignement¹. Il s'agit de ceux définis par Lewin, Lippitt et White (1939) soit *autoritaire*, *démocratique* et *laisser-faire*. Anderson et Brewer ont par la suite adopté deux styles, *dominateur* et *socialement intégrateur* (1945) qui ont été repris par McGee et plusieurs chercheurs par la suite à partir du milieu des années cinquante. C'est Tuckman (1970) qui a développé le test SPOTS (Student Perception Of Teacher Style) mesurant, par la perception des étudiants, le style d'enseignement du professeur. Traduit par G. Marchand dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation intitulé «Étude corrélative du style d'enseignement des professeurs dans un cours de physique au niveau du secondaire IV» déposé à l'UQAC en 1984, le test, présentant deux tendances (directive et non-directive), a été légèrement modifié pour les besoins de la présente recherche. Cela dans le but d'en rendre plus efficaces les réponses². Le test, tel que présenté par Marchand, était au départ ambigu dans son échelle «croissante» de 1 à 9 pour une question comme la suivante:

16. Dans notre classe, les étudiants travaillent en sous-groupes ou en équipes

1 2 3
jamais

4 5 6
quelquefois

7 8 9
souvent

Si l'étudiant croit travailler très souvent, presque tout le temps en équipe (chaque jour en classe ainsi que pour les autres devoirs) il encrclera le 9, puisque c'est le chiffre correspondant à la plus haute fréquence, à la plus grande intensité de travail en groupe. Il en

1. Le style d'enseignement représente la façon privilégiée dont un professeur se comporte avec ses élèves sur le plan individuel ou de groupe.
2. Certains choix, trop ambigus, nécessitaient une simplification dans les réponses. C'est pourquoi, l'essentiel étant maintenu, il s'en dégage après cette modification deux tendances plus précises.

va de même croirait-on, inversement, pour celui qui répond 1 et qui considère ne jamais avoir travaillé en équipe, pas même une seule fois. L'échelle serait alors plutôt efficace, mais encore faut-il savoir comment interpréter les autres réponses comme les 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Toutes ces réponses nous ont semblé trop ambiguës puisqu'elles signifient, dans un esprit «croissant de 1 à 9 en intensité» qu'entre 1 et 3, la plus forte *absence* de travail d'équipe –si l'on veut signifier ne jamais avoir travaillé en sous-groupe–, serait le 3, non le 1. Mais ce sont les «limites» de chaque catégorie –entre le «jamais» et le «quelquefois», entre le «quelquefois» et le «souvent»– qui posent le plus d'inconvénients. En effet, au lieu de mesurer la fréquence du travail d'équipe de 1 à 9, l'étudiant doit en fait considérer s'il répondra –et comment– de 1 à 3, de 4 à 6 ou de 7 à 9, chacun de ces choix fonctionnant, en quelque sorte, presque indépendamment. Dans la logique du test, l'intensité la plus marquée du «jamais» étant la réponse 3 –qui indiquerait qu'*absolument*¹ jamais on a travaillé en équipe– la réponse 4, signifiant que «*peu* quelquefois» on a travaillé en équipe, il est assez ardu de saisir la nuance entre les réponses possibles. La véritable difficulté est posée à l'étudiant qui, pour peu qu'il s'arrête sur les nuances ou degrés offerts par chaque réponse, s'embrouillera. Comment, en effet, comprendre qu'entre «jamais» et «quelquefois», le degré immédiatement supérieur en intensité à la réponse 1 est le 4? C'est là une incohérence qui me paraît certaine et qui invaliderait les réponses données par les étudiants si par exemple on les questionnait ultérieurement sur leur choix puisqu'à une question comme celle du numéro 16, l'échelle n'est pas véritablement croissante et qu'on ne peut situer une réponse à la limite d'une des catégories –par 3, 4, 6 ou 7 sans équivoque. Ce qu'il faut retenir et conserver du test –car il peut, selon moi, être utilisable après quelque légère modification– c'est qu'on peut y lire deux grandes tendances (style directif et style non-directif) du style d'enseignement d'un professeur à travers la perception des étudiants. De plus, il servira ici à comparer le style de chacun des deux enseignants et il est, pour cette raison, d'une grande utilité.

Les 17 points de ce questionnaire me paraissent en effet pertinents puisqu'on en saisit facilement la portée. Par exemple, le fait qu'un enseignant favorise ou non un contact amical

1. Par rapport à ce qu'on serait en droit de comprendre, selon moi, comme un «presque/peu jamais» (réponse 1) et un «jamais» (réponse 2).

avec ses élèves (#13), qu'il encourage plus ou moins ces derniers à une certaine autonomie dans la réflexion (#1) ou encore qu'il soit plus ou moins à cheval sur les règlements prescrits par l'établissement d'enseignement (#6) est révélateur. Et la nuance qu'on a voulu donner aux réponses par l'échelle croissante de 1 à 9 témoigne peut-être d'une bonne volonté, mais qui pour être efficace doit être opérationnelle. Je crois pouvoir arriver à ce but en simplifiant l'échelle de réponse. Il semble plus réaliste en effet, tout en conservant les mêmes trois choix pour chaque question¹, d'aller à l'essentiel et de répondre, sans plus de nuance, par l'un des trois choix. Voici ce que devient la question 16:

16. Dans notre classe, les étudiants travaillent en sous-groupes ou en équipes

| | | |
|--------|-------------|---------|
| 1 | 2 | 3 |
| jamais | quelquefois | souvent |

Voilà qui constitue selon moi une version opérationnelle de la même question auparavant écrasée sous le poids d'une échelle déstabilisante. Les deux catégories définissant ici le style d'enseignement sont toujours directif (1) et non-directif (3). Les résultats du test, sans tenir uniquement au résultat final et cumulatif de toutes les réponses pour les deux enseignants, aideront à voir comment chaque élément de l'évaluation est coté. Il s'agit donc de comparer les évaluations dans ce qu'elles ont en commun, ou sur ce qui les différencie, point par point, pour constater s'il était ou non légitime de confier la tâche à deux professeurs distincts, qui, je le crois sans même connaître les résultats, ont sûrement quelques points en commun. Reste à voir si pour le cas présent le test en établit nettement. Il ne faut pas s'attendre à obtenir plusieurs résultats identiques mais des tendances entre certains éléments semblables chez les deux professeurs.

Et même si l'environnement est différent pour une des trois composantes du contexte didactique², –on pense ici à l'enseignant– il ne s'agit que d'une question pédagogique, non de la matière elle-même. Ici, la discipline narratologique est présente et contrôlée dans les deux

1. Qui n'ont été par ailleurs modifiés que dans un souci de rectitude linguistique.
2. Ou «triangle didactique» selon Jean-François Halté (1992) comprenant professeur-élève-matière.

cas où seule la démarche méthodologique, l'approche proprement dite (*a contrario*) change. Aussi, l'influence du professeur et des élèves (entre eux et sur l'enseignant), l'interaction donc, est considérée comme déterminante seulement si elle diffère grandement et fait varier le comportement des élèves ou du professeur. Comme ce projet de recherche veut démontrer l'efficacité d'une méthode (*a contrario*) et d'un outil (*Le roman d'amour*), ce sont véritablement les résultats au post-test (où l'on vérifiera l'intégration des notions théoriques) qui doivent constituer la pierre d'assise de l'analyse, et non les résultats au PÉSEP par exemple. Autrement dit, il faut éviter de biaiser le rapport de recherche en accordant trop d'importance à ce que j'ai déjà identifié comme étant un facteur affectif sous-jacent aux résultats du test sur le style d'enseignement.

Par ailleurs, il fallait vérifier la variable «style d'enseignement» afin de mesurer le plus fidèlement possible les ressemblances et dissemblances entre les deux professeurs intervenant dans cette démarche comparative puisqu'on risque de retrouver plus de sentiments refoulés, d'agressivité et de soumission parmi les étudiants d'un enseignant autocrate et dominateur. Le ressentiment pouvant, je le crois, nuire à l'apprentissage et au transfert efficace des connaissances. La présente recherche n'ayant pas de visée behavioriste, l'atmosphère de la classe n'entre pas en ligne de compte. Je me suis souciée, pour valider les résultats et la démarche, de faire évaluer le style d'enseignement des deux professeurs dans le seul but de savoir si l'on devait ou non lui attribuer une part dans la réussite des étudiants. Car en présence de styles en tous points opposés, il serait peut-être sage de considérer l'incidence du style d'enseignement qui, dans un environnement par ailleurs semblable au point de vue théorique, aurait peut-être eu plus d'importance que je ne l'ai d'abord cru.

Le PÉSEP a été rempli par chaque étudiant en même temps que le post-test. Je distribuais les deux questionnaires ensemble en précisant que celui à mon nom était au-dessus, celui au nom du professeur-titulaire en dessous. Déjà, au début de la rencontre, j'avais présenté le formulaire PÉSEP en expliquant qu'il ne servait pas à mesurer la satisfaction des étudiants par rapport aux deux enseignants, ni à les juger sur leur performance dans la matière ou en classe mais bien à indiquer, selon eux, quel est le comportement de chacun des

enseignants dans certaine situation et de façon générale. Comme les étudiants m'ont moins bien connue que leur professeur habituel, je leur ai demandé de faire abstraction de la durée de cette session pour nous imaginer tous les deux sur une période de cours d'environ deux semaines. Comme je n'ai pas voulu baser l'intervention en classe sur ce test, il est possible que les étudiants n'aient pas répondu à toutes les questions. C'est-à-dire que je n'ai pas planifié l'enseignement à l'aide des composantes du PÉSEP en veillant à ce que chaque situation décrite par le test se retrouve en classe. Malgré cela, il devrait cependant s'avérer comme étant le bon outil pour comparer les styles d'enseignement puisque ses catégories font, à mon avis, référence à plusieurs conditions facilement quantifiables de la part des étudiants.

Sans prétendre qu'il s'agit d'un outil parfait, même modifié, le questionnaire SPOTS/PÉSEP a permis de constater certains points comparables chez les deux enseignants. Je crois d'ailleurs que la variable «affective» associable au style d'enseignement –sinon au professeur lui-même– devait ici être circonscrite. Je l'ai déjà dit, l'influence ou le biais de la personnalité de l'enseignant n'intervient que très peu avec une clientèle qui a, en moyenne, 18.3 ans (groupe 6137) 17.6 ans (groupe 6138) ou 18.2 ans (groupe 6139). L'incidence peu probable de cette variable sur le projet de recherche a été rapidement reconnue. Il en aurait été autrement face à de jeunes élèves puisqu'au niveau de l'école primaire, le facteur affectif influence beaucoup l'apprentissage. On forme d'ailleurs les jeunes élèves pour qu'ils soient ouverts et réceptifs à leur environnement. Au niveau collégial, disons que les étudiants sont moins influencés par la personnalité de leur enseignant. Leur jugement sur la personne et la gestion de la classe s'exerce mais leur apprentissage en est peu dépendant. À moins bien sûr quelque conflit ou antipathie marquée, ce qui ne semblait pas être le cas avec les étudiants ayant participé à la présente étude. Les réponses compilées pour chacun des 24 étudiants du groupe 6137, seul groupe ayant connu les deux enseignants¹, sont plutôt révélatrices.

1. On aurait pu faire remplir le questionnaire PÉSEP aux groupes 6138 et 6139, mais cela n'a pas semblé nécessaire d'autant plus qu'avec le 6137 se présentait l'occasion de comparer véritablement les deux enseignants. En effet, l'étudiant comparait inévitablement les professeurs l'un à l'autre puisqu'il avait à compléter les deux questionnaires en même temps au terme de mon intervention.

À la question trois:

«Le professeur,

1-n'aime pas parler de sujets autres que ceux concernant la matière du cours,

2-parle beaucoup de la matière du cours mais encourage la discussion sur d'autres sujets,

3-aime parler de plusieurs sujets et est intéressé à connaître vos opinions»,

les résultats sont identiques pour les deux enseignants (16, 7 et 1). Il était plutôt improbable que cela se produise. Tout au plus s'attendait-on à quelques tendances communes pour l'une des trois réponses possibles aux 17 questions. Mais pour le numéro trois au complet, comme pour plusieurs autres réponses, il y a manifestement des équivalences entre les deux enseignants.

Au numéro 7:

«Si vous appeliez votre professeur par son prénom,

1-il n'aimerait pas cela et vous dirait de ne plus le faire,

2-il serait d'accord que vous le fassiez hors de l'école, mais il préférerait que vous

l'appeliez par son nom de famille à l'école,

3-ça ne le dérangerait pas du tout»,

qui concerne le contact élève-professeur, le tutoiement possible de ce dernier est perçu comme acceptable par l'élève (respectivement pour moi et le titulaire dans un rapport de 1:1, 2:2, 19:20 pour chacune des trois possibilités de réponse). Et ce, même si les étudiants ne me connaissaient pas beaucoup, et sans que je leur aie permis explicitement de le faire tout en sachant également que plusieurs des professeurs de ce cégep se font vouvoyer. D'ailleurs, les étudiants me vouvoyaient, mais ils ont perçu que le contraire ne me dérangerait pas. Remarquons qu'un étudiant s'est abstenu de répondre dans mon cas.

À la question 9:

«Le professeur passe beaucoup de temps,

1-à vous parler des tests, examens, notes et de la façon dont le cours est planifié,

2-à vous donner une idée des tests, examens, notes et du cours mais sans passer trop de temps sur les détails,

3- à vous dire de prendre vos propres décisions sur les tests, examens, notes et sur la planification du cours»,

les étudiants ont répondu dans une proportion de 8:6, 15:15, 1:3, respectivement pour l'expérimentatrice et le professeur titulaire. On voit que proportionnellement (sur 12 semaines pour le professeur titulaire et sur 2 dans mon cas) les deux enseignants ont été perçus de la même façon, c'est-à-dire comme accordant une importance certaine à l'évaluation à venir ainsi qu'à la prise de note et à l'étude.

L'attitude directive des deux enseignants ressort de la onzième question où 19 étudiants considèrent que le travail (ateliers, exercices individuels, etc.) et l'étude sont exigés en même temps pour tous. C'est sans doute là, par rapport aux questions 15 et 16, un certain signe d'équilibre entre cours magistral et atelier de travail puisqu'en 16, on apprend que 10 étudiants sur 22 (A. C.) et 14 sur 24 (titulaire) considèrent qu'ils travaillent en équipe «quelquefois». Aucun n'a répondu «jamais» dans mon cas et 3 l'ont fait pour le titulaire à la même question. Tandis que 12 et 7 étudiants ont répondu «souvent». Bien sûr, toutes proportions gardées, les étudiants ont travaillé en équipe 50% du temps passé avec moi, et ainsi il aurait été surprenant d'obtenir des «jamais» en ce qui me concerne.

Autre cas d'équilibre, le numéro 2:

«Le professeur

1-vous fait faire ce qu'il veut la plupart du temps,

2-vous fait faire ce qu'il veut quelquefois,

3-vous laissez prendre vos propres décisions»

où l'on obtient les résultats suivants: 19 et 11 (réponse 1), 2 et 10 (réponse 2) et 3 et 3 (réponse 3) où l'on constate qu'au troisième choix, trois étudiants sur 24 considèrent que les deux professeurs leur laissent prendre leurs propres décisions de façon générale par rapport aux exercices et travaux. On en déduit qu'il y a une petite part non-directive nettement perçue chez les deux enseignants par le même nombre de sujets. On voit bien que c'est, encore ici, l'aspect «directif» qui ressort chez 19 et 11 étudiants sur 24. Mon intervention en classe ayant été perçue comme nettement directive, cela peut être associé, on s'en doute, à l'atelier qui, exigeant une production assez précise, du moins très délimitée, devait se dérouler assez rondement. Cela a été perçu par les étudiants et semble assez juste compte tenu de la planification et du déroulement du cours.

De façon plus générale, un rapide survol du tableau présentant les résultats compilés du test PÉSEP permet de constater que plusieurs questions –les numéros 1, 5, 8, 9, 11, 12, 15 et 17– présentent un fort rapprochement entre le style des deux enseignants. En effet, selon les étudiants qui ont répondu au test, le style d'enseignement ou l'attitude des deux professeurs par rapport à la gestion de la classe et à la matière est équivalente en plusieurs points. Pour les questions 13, 15 et 17, en aucun cas le professeur n'agit comme un ami plutôt que comme un professeur, les travaux ne sont jamais assignés surtout à long terme et ce n'est jamais l'enseignant qui choisit les coéquipiers pour le travail en atelier ou en sous-groupe. Sans même le savoir au départ, certains comportements des deux professeurs se rejoignent. En ce qui me concerne, il est essentiel, tout en se montrant disponible et intéressée, de conserver une certaine distance avec les étudiants. Je crois que l'évaluation des compétences est déjà assez difficile et biaisée parfois qu'il est nécessaire de traiter chacun sur un pied d'égalité en gardant certaine distance. C'est bénéfique au professeur comme aux étudiants.

En ce qui a trait aux attitudes perçues comme très différentes d'un enseignant à l'autre, on remarque la question 4 où cinq étudiants par rapport à aucun pour le titulaire considèrent que les étudiants ne parlent que quand on leur a posé une question et 5 étudiants par rapport à

14 pour le titulaire pensent qu'ils s'expriment presque n'importe quand. J'avais, à ce sujet, déjà noté que les étudiants semblaient parler en même temps que leur titulaire lorsque ce dernier m'avait présentée en classe lors de la première rencontre. J'avais attribué ce comportement à l'excitation soulevée par ma présence. Cela n'avait duré, de toute façon, qu'environ cinq minutes ce jour-là au début du cours. Mais comme j'ai l'habitude d'attendre et de provoquer le silence des étudiants avant de m'adresser à eux (que ce soit au début ou pendant le cours) c'est le genre de comportement que je remarque facilement. Il faut dire également que ce groupe était, d'après ma brève intervention, des plus dynamiques et motivés –du moins à cette période de la session d'automne 1996– et il fallait être sûre de soi pour ne pas perdre le contrôle. Heureusement, j'ai eu quelques «pratiques» en ce qui a trait aux ateliers d'écriture et à l'enseignement en général, ce qui m'a rendu la tâche très agréable. Je n'avais jamais eu affaire auparavant à un groupe aussi stimulant et qui réponde si bien aux consignes. Bref, l'expérience, en plus d'être enrichissante, fut agréable.

À la question 6, les étudiants ont répondu dans un rapport de 5 contre 18 que le professeur suit toujours le manuel ou les règlements du collège. On m'a perçue, tout ainsi que l'atelier sur le *Roman d'amour*, comme une enseignante aux méthodes quelque peu exotiques. Cela, simultanément au fait que le professeur titulaire, qui pourtant n'utilise par le manuel de français contrairement à d'autres professeurs du département, a été perçu comme plus à cheval sur les règlements. Il fallait s'y attendre, cela tient sans doute un peu du contact prolongé entre lui et son groupe-classe.

Suite à ces quelques remarques, on peut conclure que le PÉSEP est un outil pratique et fiable. Une fois modifié et administré de façon appropriée, il devrait servir, comme ici, à mesurer les tendances dans le style d'enseignement, sinon à déterminer le style précis d'un enseignant. Ce genre de test demeure une ressource valable pour s'assurer d'une plus grande transparence dans la procédure de recherche et d'expérimentation, mais il ne saurait constituer, selon moi, la seule condition nécessaire à l'objectivité de la démarche. La méthodologie comparative préconisée ici, s'appliquant à différents groupes-classes sous la responsabilité de deux enseignants, aurait bénéficié du test PÉSEP même s'il n'avait pas établi un si grand

nombre de points communs et indéniablement comparables, parce qu'il permet d'en identifier tout au moins quelques-uns. Il aurait toutefois été difficile de justifier et de valider l'aspect «comparabilité» du projet de recherche avec un nombre très restreint de réponses identiques. Cela n'aurait pu démontrer, et de façon toute relative, que quelques points communs dans l'approche et la gestion de la classe.

Tableau Résultats de la Perception Etudiante du Style d'Enseignement des deux Professeurs (PESEP)
par le groupe 6137

| Question | A. C. Titulaire | | A. C. Titulaire | | A. C. Titulaire | |
|---|---|--|---|--|---|--|
| | | | | | | |
| 1. Le professeur est surtout intéressé : | A la quantité de choses que vous connaissez 5 8 | | vous faire comprendre ses idées 15 14 | | savoir si vous pouvez avoir vos propres idées 4 2 | |
| 2. Le professeur | Vous fait faire ce qu'il veut la plupart du temps 19 11 | | Vous fait faire ce qu'il veut quelquefois 2 10 | | Vous laisse prendre vos propres décisions 3 3 | |
| 3. Le professeur | N'aime pas parler d'autres sujets que ceux concernant la matière du cours 16 16 | | Parle beaucoup de la matière mais encourage à d'autres sujets 7 7 | | Aime parler de plusieurs sujets et aime connaître vos opinions 1 1 | |
| 4. Les étudiants dans notre classe | Parlent, mais quand on leur pose une question 5 0 | | Se permettent de poser des questions au professeur 14 10 | | S'expriment presque n'importe quand 5 14 | |
| 5. Quand vous n'êtes pas d'accord avec le professeur ou un étudiant | Ce n'est pas à vous de provoquer une discussion 6 5 | | Vous dites pourquoi quand le prof. vous le demande 13 10 | | Vous êtes à l'aise d'expliquer votre point de vue en tout temps 5 9 | |
| 6. Le professeur | Suit toujours le manuel ou les règlements du collège 5 18 | | Vous donne un point de vue autre que celui du manuel 16 4 | | Dit que les règlements n'ont pas toujours raison 3 2 | |
| 7. Si vous appelez votre professeur par son prénom | Il n'aimerait pas cela, vous dirait de ne plus le faire 1 1 | | Il serait d'accord, mais hors de l'école seulement 2 2 | | Ça ne le dérangerait pas du tout 19 20 | |
| 8. Le professeur | Ne fait jamais de blagues, n'aime pas qu'on en fasse 3 8 | | En fait parfois pour mieux nous faire comprendre 20 16 | | Raconte toujours des histoires rôles et encourage les étudiants à en faire autant 1 0 | |
| 9. Le professeur passe beaucoup de temps | à vous parler des tests, notes, et de la planification du cours 8 6 | | A vous donner une idée des tests, notes... 15 16 | | à vous dire de prendre vos propres décisions sur les tests, notes... 1 3 | |
| 10. Quand nous travaillons en équipe le professeur | Nous dit quoi faire 11 5 | | Nous suggère comment entreprendre le travail 7 13 | | Nous laisse décider comment l'entreprendre 3 5 | |
| 11. Habituellement, le professeur | Fait faire à tous les étudiants la même chose en classe 19 19 | | Fait travailler certains pendant que d'autres étudient 2 4 | | Vous laisse faire pourvu que certains tâches soient accomplies 2 1 | |
| 12. Quand vous êtes en colère contre le professeur | Vous ne dites rien, le professeur pourrait vous punir 1 3 | | Vous pensez que vous pouvez lui dire vos raisons 14 13 | | Vous pensez avoir le droit de montrer votre colère sans qu'il ne se fâche 7 8 | |
| 13. Le professeur | Agit toujours comme un prof. 12 19 | | Agit quelquefois comme un ami 11 5 | | Agit comme un ami plutôt que comme un prof. 0 0 | |
| 14. En entrant en classe, le professeur | Exige le calme et prend les présences 10 4 | | Prend les présences et s'informe des étudiants absents 11 14 | | Vous laisse commencer vos travaux avant de prendre les présences 2 6 | |
| 15. Dans notre classe les travaux sont assignés | À tous les jours 11 6 | | à tous les jours et parfois et à long terme 11 18 | | Surtout à long terme 0 0 | |
| 16. Nous travaillons en équipe | Jamais 0 3 | | Quelquefois 10 14 | | Souvent 12 7 | |
| 17. Le professeur choisit les coéquipiers | Toujours 0 0 | | Nous laisse parfois choisir 4 2 | | Nous laisse choisir 18 22 | |

CHAPITRE CINQ

ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉTUDIANTS AUX PRÉ-TEST ET POST-TEST

5.1 Analyse des résultats au pré-test¹

C'est dans le but de choisir des groupes les plus comparables possible que le pré-test a été utilisé. Comme la réalité de l'enseignement collégial fait que de nombreux groupes (au Collège de Chicoutimi plus de 30 groupes d'*Ensemble I* à l'automne 1996) doivent suivre le même cours², il était intéressant de choisir groupes expérimental et de contrôle parmi ceux-là pour expérimenter la démarche *a contrario*. En effet, si à l'intérieur du programme quelques notions s'avèrent plus complexes et problématiques à enseigner, il vaut la peine de tenter une telle expérimentation. D'autant plus que l'atelier et la démarche choisis ici sont facilement adaptables à d'autres notions théoriques ainsi qu'à d'autres groupes.

Tout en abordant les notions plus tard décrites comme *statut narratif* et *focalisation*, le pré-test ne peut nommer ces deux composantes narratives puisqu'elles doivent demeurer inconnues des étudiants. Compte tenu du fait que le pré-test constitue une évaluation des acquis étudiants, il ne serait sûrement pas très efficace, stratégiquement, de donner aux étudiants l'impression qu'on les «coince» avec des notions qu'ils ne connaissent pas. Or, le pré-test doit, d'une part –et même si c'est de façon plus intuitive chez l'étudiant– convoquer la réalité d'un narrateur qui fait partie de la diégèse (en tant que participant principal ou de témoin le plus passif³) ou qui n'en fait pas partie. D'autre part, il doit faire référence également au point de vue guidant, révélant une perception spécifique appartenant soit à l'un des protagonistes (*focalisation interne*), à une instance distante qui n'observe que les comportements, pas les sentiments (*focalisation externe*), ou encore aux deux en même temps, dans un espace textuel assez restreint pour qu'on puisse difficilement les dissocier (*focalisation mixte*). Comme l'idée de point de vue et de perception est nettement identifiée par les questions 16 à 20, je crois qu'il n'était pas nécessaire de faire un effort de distinction entre les trois possibilités de focalisation. Les résultats au pré-test doivent permettre de penser que les différents groupes sont équivalents et partent d'acquis équivalents et ce, sans que le pré-test

-
1. Une copie des originaux de tous les pré-tests et post-tests est jointe en annexe du rapport de recherche.
 2. Le cours d'*Ensemble I* est le premier des quatre cours obligatoires de français, formation générale.
 3. Donc un narrateur *homodiégétique*, le narrateur *autodiégétique* n'étant pas ici considéré puisqu'il ne constitue qu'un cas particulier du premier.

soit plus explicite quant aux notions faisant l'objet de l'expérimentation. La focalisation y est donc abordée sans être nommée, on aura bien le temps d'entrer dans les détails par la suite.

Arrêtons-nous d'abord à quelques réflexions sur le pré-test. La question 12 a été rejetée sur toutes les copies car la construction syntaxique dans les choix offerts faisait défaut pour la réponse appropriée. En effet, à la question «Est-ce que G. Samson se prostitue?», il aurait fallu répondre «Non, elle les juge plutôt sévèrement» (la formulation aurait dû être «Non, elle juge plutôt sévèrement *celles qui le font*»).

Comme cette question n'est pas la plus significative et que 19 questions sur 20 sont toujours considérées, il ne semble pas que cette suppression dévalorise l'exercice du pré-test, dont le but est, je le rappelle, de vérifier si la performance des groupes est comparable en ce qui a trait aux notions abordées plus tard en classe.

Certains items concernent un type de connaissance qui n'est pas directement narratologique mais plutôt le fruit d'une déduction ou d'une bonne mémoire. Comme par exemple:

–le savoir qu'on peut appeler géo-touristique des étudiants (#3): La Sainte-Catherine est une rue achalandée de Montréal qu'on ne nomme pas dans le texte;

–le vocabulaire (#13): «Obsoléscente» signifie désuète;

–le repérage géographique sur la page et la mémoire (#8): «soixantaine» est dans le texte mais est souvent passé inaperçu;

–la compréhension de lecture et le contexte (un certain pouvoir de déduction):

(#4) le synonyme «clocharde» de *bag lady* ne saurait correspondre à aucun autre choix de réponse d'après le contexte établi.

(#9) on sait par les indices textuels que la vieille dame n'est pas obèse (par l'insistance sur les épaisseurs de vêtements dans le texte).

(#10) on sait où loge la *bag lady*, où elle ne loge pas, bien que cela ne soit pas dit dans le texte.

(#11) on se souvient du personnage qui demande «Un peu de monnaie...».

(#14) il faut savoir à qui reviennent vraiment les paroles «de la chair bon marché» reprises par le narrateur.

(#15) même chose pour les «trésors non réclamés».

Les questions 2, 5, 6, 7 et 14 portent sur le statut du narrateur, et 16 à 20 sur la perception et le point de vue. La réussite au pré-test par les trois groupes avec des moyennes sur vingt de 16.77 (6137), 16.35 (6138) et 17.46 (6139) montre que le choix de ces trois groupes était le bon quant à la cohésion de l'échantillon.

5.2 Analyse des résultats et modalités d'évaluation au post-test¹

C'est dans le but de mesurer le degré d'acquisition des connaissances inhérentes aux statuts narratifs et focalisations que le post-test a été conçu. En première partie, diverses combinaisons de statuts et focalisations sont présentes à l'intérieur de courts textes pour lesquels seul le statut narratif devait être identifié. Puis, en seconde partie, d'autres exemples sont présentés où l'on doit indiquer la focalisation. Ultimement, l'étudiant devait mettre en application les statuts narratifs et focalisations combinés à l'intérieur de réécritures. Évidemment, ce sont les résultats obtenus au numéro trois qui seront les plus révélateurs de la réussite de toute l'expérimentation puisqu'on pourra y vérifier l'intégration de chacune des notions enseignées. C'est donc sur certaines de ces réécritures qu'il faut se pencher pour en établir les règles d'évaluation. C'est dire que seront présentées certaines réécritures du post-test dont j'évaluerai la réussite à mesure qu'elles se construisent et se comparent entre elles.

D'abord ces quelques constats sur l'ensemble des performances au numéro trois. Malgré la réussite de certains étudiants se démarquant, il apparaît difficile de féliciter la plupart pour l'originalité de la réécriture... En effet, la majorité fait usage d'un procédé de qualification tout à fait banal: l'emploi des qualificatifs «belle, beau, grand, petit» est fait à répétition. En la circonstance, la réalisation de l'exercice tient surtout d'une mécanisation d'adjectifs que je qualifierai de primaires ou de premier niveau.

Certains étudiants ont perdu deux ou quatre points lors de la réécriture des statuts narratifs et des focalisations (au numéro trois) parce qu'ils n'ont pas réécrit le paragraphe et ont par exemple indiqué que «le paragraphe ne change pas parce qu'il est mixte aussi». Il a donc été impossible, dans certains cas, d'accorder des points puisque l'exercice consistait justement à réécrire. De plus, les étudiants avaient été avertis de ne pas utiliser les points de suspension pour référer au paragraphe de départ mais qu'il leur fallait présenter au long le passage qu'ils réécrivaient. On verra comment certains ont pu en user avantageusement. En ce qui a trait à l'attribution des points pour la focalisation, elle n'est pas toujours évidente puisqu'on remarque souvent que les perceptions qui devraient être mixtes glissent le plus souvent vers une focalisation interne. Le contact de ces réécritures en dira plus long sur la façon de les évaluer.

Soit le passage de départ des réécritures au numéro 3 présentant un statut narratif hétérodiégétique et une focalisation mixte:

Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et Gustave, immobile au milieu de la foule, observait une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Ils étaient seuls mais la femme ne semblait pas avoir remarqué Gustave. Ce dernier descendait vers l'inconnue qui lui rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger.

Étant donné qu'on a présenté dans tous les groupes la focalisation mixte comme la combinaison des focalisations interne et externe, les étudiants, sachant que le paragraphe de départ est mixte, devaient savoir qu'il s'agissait, pour en rendre la focalisation interne ou externe, d'ajouter quelque marque de délégation ou d'en enlever. Pour arriver à un statut narratif hétérodiégétique et une focalisation externe (3A), il faut par exemple évacuer ce qui constitue des marques de perception comme *immobile, mystérieuse, maintenant déserte, l'inconnue, qui lui rappelait vaguement Armande*. Au numéro 3B (hétéro+interne), pour

1. Un spécimen du post-test est présenté en annexe.

parvenir à une focalisation interne, on devait ajouter certaines marques de perception. Souvent, la première phrase est demeurée et on y a ajouté un mot qualifiant la salle (*grande, immense*). Tous les points pour la focalisation ont été accordés à partir du moment où un supplément perceptif était présent en au moins deux endroits par rapport au passage de départ. En 3C, il fallait conserver les marques de perception –voire en ajouter– pour demeurer en focalisation interne et changer le statut du narrateur, ce dernier devant faire partie de l'histoire. Les numéros 3D et 3E se voyaient eux aussi négociés de la même façon, par ajouts et suppressions.

Les réécritures ne devaient pas être ambiguës pour obtenir les points accordés (deux pour la focalisation, un pour le statut narratif) sinon, la seule note possible était 0/2 ou 0/1. Le statut narratif n'a posé aucune difficulté apparente dans les réécritures. Il ne vaut pas la peine selon moi d'insister sur cette contrainte que je qualifierai presque de secondaire dans l'exercice.

Quelques exemples...

Chacune des réécritures du numéro trois a d'abord été considérée par rapport aux quatre autres produites. Considérant le fait que le passage de départ donné à l'étudiant constitue, le plus objectivement possible, une manifestation presque idéale de focalisation mixte, il ne s'agissait pas d'exiger de l'étudiant cinq réécritures parfaites. Il fallait plutôt retrouver dans chacune assez de caractéristiques pour reconnaître un type précis de focalisation demandé. Et c'est en effet en comparant ces réécritures entre elles que la correction s'est établie. Soient quelques exemples extraits ici afin d'illustrer la procédure de correction des réécritures.

Les spectateurs **éblouis** par le spectacle se levaient pour quitter la salle et Gustave, immobile au milieu de la foule, observait une femme mystérieuse, qu'il **trouvait ravissante**, qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Ils étaient seuls mais la femme que Gustave **trouvait merveilleuse** ne semblait pas l'avoir remarqué. Ce dernier descendait vers

l'inconnue qui lui rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger. (K. Quenneville, gr. 6138)

On constate ici une formulation simple mais renforcée à trois reprises par une délégation marquée qui illustre très bien la focalisation interne (et le statut narratif hétérodiégétique). Pour mieux saisir l'habileté de cette étudiante, considérons sa réécriture en focalisation mixte:

Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et Gustave, que je voyais immobile au milieu de la foule, observait une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Ils me semblaient seuls mais la femme ne semblait pas avoir remarqué Gustave. Je vis ce dernier qui descendait vers l'inconnue qui me rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger.

Seule véritable faiblesse de cette réécriture lorsqu'on s'y penche un peu, l'ajout de *Ils me semblaient seuls* qui vient un peu trop appuyer sur l'aspect interne de la focalisation. «Ils étaient seuls» aurait été plus externe et rendrait le passage incontestablement mixte puisque la délégation y serait déjà marquée en plusieurs endroits tels *pour quitter la salle, mystérieuse, déserte, ne semblait pas, qui me rappelait vaguement, pour les déloger*. Quoique *pour quitter la salle* et *pour les déloger* constituent une focalisation mixte la plus pure selon Vitoux puisque l'objet sur lequel on focalise, la foule, est perçu à la fois en externe et en interne par la focalisation sujet.

| | | |
|--------|-----------------------|--|
| Une Fs | perçoit à la fois une | Fo externe (la foule se lève pour quitter la salle) |
| | et une | Fo interne (la foule se lève pour quitter la salle et non pour ovationner) |

On peut donc lire une intentionnalité (lien de but) ou non dans le même énoncé qui d'une part est le fruit d'une focalisation externe *La foule se lève pour quitter la salle* précisément, sans équivoque ou trace de perception plus marquée, mais d'autre part, et simultanément (c'est la condition de l'omniscience chez Vitoux) *La foule se lève justement **pour** quitter la salle*. On retrouve donc à la fois une focalisation externe et une focalisation interne comprises dans un même énoncé. Il en va de même pour *l'employé du théâtre arrivait pour les déloger* où on lit l'intrusion d'un autre personnage dans le décor, personnage qui a un but, une destination précise et qui ne saurait appartenir à une focalisation externe simple puisqu'il renferme une motivation qu'on nous révèle être de chasser l'homme et la femme. Mais encore ici, on ne pourrait dire qu'il s'agit d'une focalisation interne propre puisque l'intrusion, pas plus que le personnage ne sont perçus de façon marquée comme certains étudiants ont réussi à le faire ressortir assez clairement dans leur réécriture:

Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et Gustave, intrigué et stupéfait, observait une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Ils étaient seuls mais la femme ne semblait pas avoir remarqué Gustave. Ce dernier, un peu gêné, descendait vers l'inconnue qui lui rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait **en paniquant** pour les déloger. (S. C., gr. 6138)

ou encore:

Toute la foule se leva pour quitter la grande salle et moi, je restais immobile au milieu des bruyants spectateurs, à observer une mystérieuse femme. Elle ne semblait pas m'avoir remarqué. Je décidai de descendre vers cette femme qui me rappelait Armande. Et c'est à ce moment qu'un employé **paresseux** vint nous déloger. (V. L-G., gr. 6138)

Où l'on a ajouté une marque de perception (*paresseux*) en plus d'enlever la marque d'intention prêtée à l'employé (*pour*) et d'en faire un employé qui vient «nous déloger», non

plus «*pour* nous déloger». C'est en supprimant l'ambiguïté de cette intention qu'on a raffermi, ainsi que par une qualification adjectivale fort utile, la focalisation interne.

Il s'agit là d'exemples probants en ce qui concerne certaines réécritures qu'il aurait été difficile de noter autrement qu'en comparaison avec celles les précédant ou les suivant. Il fallait surtout tenir compte de chacun des passages réécrits par l'étudiant plutôt que d'une réécriture «idéale». C'est donc de cette façon que j'ai procédé.

Voyons maintenant l'évolution entre cinq réécritures d'un même étudiant (M. Barrette, gr. 6137) qui ne sont pas les plus brillantes mais qui serviront à illustrer une production qui, même moyenne, est réussie et s'est méritée le maximum de points. Les marques de focalisation (interne, externe, mixte) qui ont été ajoutées sont soulignées en gras.

3A (hétéro + externe) «Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et Gustave resta au milieu de la foule en observant une femme qui s'était assise sur les marches accédant à la scène. La femme **ne l'avait pas remarqué**. Gustave descendait vers elle au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger».

On a ici supprimé la nuance «ne semblait pas» qui rangeait le passage du côté de l'interne. Bien sûr, on retrouve les deux marques d'un but avec *pour quitter la salle* et *pour les déloger*, mais la préposition «pour» sans marquer d'intentionnalité propre (au sens plus impliquant psychologiquement de *dessein*) est prise ici dans son rôle linguistique traditionnel tel que défini par le *Dictionnaire de linguistique* (Larousse, 1991, p. 71): «On appelle complément de but (proposition subordonnée circonstancielle de but) le complément ou la subordonnée qui indique dans quelle intention est faite l'action indiquée par le verbe principal, vers quel objectif tend l'action de la principale. *Il travaille pour réussir.*» «Pour» est ici un simple connecteur par qui est opéré la transformation (virtuelle) entre deux énoncés de base qui seraient *Les gens se levaient* et *Les gens quittaient la salle*. L'intention propre à la focalisation interne –à la perception manifeste qu'elle nécessite– devrait être marquée non par cette simple préposition, qui n'est qu'un lien de subordination entre la principale et la

subordonnée, mais par la conjonction de subordination «pour que»: *L'employé du théâtre arrivait pour que l'homme et la femme s'en aillent enfin*. Voilà qui serait plus nettement porteur d'intention. L'énoncé tel qu'on le retrouve en 3A est plutôt neutre, surtout si on le compare aux autres réécritures... C'est là qu'il fallait en venir car la correction de ces passages produits par les étudiants ne tenait pas seulement à leur projection sur une réécriture idéale et exempte d'ambiguïté. Chaque parcelle de texte (corpus existant ou fruit de laboratoire comme ici) est négociable, *doit* se négocier et ce n'est que lorsqu'on a compris cela que la production de fiction comme celle visée par ce projet de recherche est réalisable. Encore une fois, comme Genette l'a dit, «Je ne vois pas pourquoi la narratologie devrait devenir un catéchisme avec, pour chaque question, une réponse à cocher par oui ou par non, là où la bonne réponse serait bien souvent: cela dépend des jours, du contexte, et de la vitesse du vent» (1983, p. 49). Voyons maintenant comment se justifient les points accordés au passage précédent en regard de l'ensemble des réécritures du même étudiant.

3B (hétéro + interne) «Les spectateurs se levaient pour quitter la **grande** salle et Gustave, **immobile** au milieu de la foule, observait une femme **mystérieuse** qui s'était assise sur les marches accédant à la scène **maintenant déserte**. Ils étaient seuls mais la **jolie** femme **ne semblait pas** avoir remarqué Gustave.»

Passage renforcé dans son caractère interne par l'ajout de plusieurs marques de délégation, il s'agit d'un procédé relativement simple, plutôt banal (*grande, jolie*) mais juste assez efficace pour mériter tous les points accordés à ce numéro. Les exigences narratologiques ont été respectées, même sans effort notable.

3C (homo + interne) «Les spectateurs se levaient pour quitter cette **grande** salle pendant que je restais **immobile** au milieu de la foule, en observant une femme **mystérieuse** qui s'était assise sur les marches accédant à la scène **maintenant déserte**. Nous étions seuls mais **elle ne semblait pas** m'avoir

remarqué. Je descendais vers l'**inconnue** qui me **rappelait vaguement** Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger.»

Ici, la délégation est d'autant plus marquée que c'est le JE qui ne se fait pas remarquer (le sujet et l'objet de focalisation sont le même: **FS^d FO^{int}** où S=O: le sujet qui perçoit se perçoit lui-même. Certains étudiants ont repris le paragraphe homodiégétique/interne tout en conservant le IL (Gustave) qu'on ne remarque pas. L'homodiégéticité tenant alors à la présence d'un JE observateur de la scène, mais ne procurant pas le même effet.

On le constate d'emblée, l'efficacité de la réécriture de cet étudiant ne vient pas de son originalité. C'est plutôt une réussite technique beaucoup moins grande que dans le passage suivant, produit avec plus de lyrisme (ou simplement un vocabulaire moins limité) par un autre étudiant pour répondre aux mêmes exigences:

Les spectateurs **émus** se levaient pour quitter la salle et je restais **bêtement** immobile au milieu de la foule. J'observais une **belle** et mystérieuse femme qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Nous étions **affreusement** seuls mais la femme ne semblait pas m'avoir remarqué. Je descendais vers la **belle** inconnue qui me rappelait vaguement **ma gentille** Armande, au moment où l'employé **furieux** arrivait pour nous déloger. (F. B.-Leclerc, gr. 6137)

Cette réécriture, comme celle déjà présentée pour le 3C, s'est mérité la totalité des points pour le statut narratif (1/1) ainsi que pour la focalisation (2/2). S'il s'était agi de comparer chaque réécriture à celles de l'ensemble du groupe (sans même penser à la «réécriture idéale» déjà mentionnée), le premier passage (M. Barrette) aurait été défavorisé par rapport au second (F. B.-Leclerc), mais ç'aurait été selon moi une erreur de procéder de cette façon. Il était essentiel de voir la progression (l'ajout, la suppression) individuelle d'un paragraphe à l'autre.

3D (homo + mixte) «Les spectateurs se levaient pour quitter la salle pendant que je restais au milieu de la foule, en observant une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte... Je descendais vers la femme au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger.»

Grâce aux points de suspension¹ «[...] maintenant déserte... Je descendais [...]» ayant tronqué une perception interne, l'étudiant a su reproduire un dosage approprié interne/externe et répondre à la consigne. Encore une fois, l'originalité laisse à désirer mais, il ne faut pas l'oublier, ce n'était pas le but de l'exercice. Ce genre de réécriture, par trop banale, rebutait parfois ma correction mais il a fallu m'incliner devant une réussite néanmoins évidente.

3E (homo + externe) «Les spectateurs se levaient pour quitter la salle pendant que je restais [] au milieu de la foule, en observant une femme [] qui s'était assise sur les marches accédant à la scène []. **Elle ne m'avait pas remarqué.** Je descendais vers [] elle au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger.»

On a supprimé ici *immobile, mystérieuse, maintenant déserte, inconnue* et transformé «la jolie femme ne semblait pas avoir remarqué Gustave» (hétéro + interne) en «Elle ne m'avait pas remarqué» (homo + externe) par ressemblance à «La jeune femme ne l'avait pas remarqué» (hétéro + externe) au numéro 3A. Transformation ou récupération du 3A en effet assez habile qui offre sans ambiguïté une focalisation externe. Encore une fois, les deux buts inscrits par la préposition «pour» pourraient semer un doute, mais c'est par comparaison aux autres passages produits que les points ont été accordés ici.

1. Les points de suspension qui, malheureusement pour certains, n'étaient pas considérés comme renvois (à quel texte? celui de départ? le précédent réécrit?) mais comme arrêt, transition et dans tous les cas comme absence de texte.

En ce qui concerne les nombreux étudiants qui ont conservé «pour quitter la salle» ou «pour nous déloger» en 3A ou 3E, les points ont été accordés dans la mesure où, par exemple, le «**sembler** remarquer» a été supprimé ou remplacé par «l'avait remarqué/ne l'avait pas remarqué».

Si l'on se penche de plus près sur quelques copies représentatives du groupe 6138, on s'aperçoit que dans certains cas, les notions sont tout à fait intégrées. Comme c'est le cas pour J. Gauthier qui a obtenu un résultat parfait.

3A (Hétéro+externe) Les spectateurs se levaient pour quitter la salle. Gustave, au milieu de la foule, observait une femme qui s'était assise sur les marches accédant à la scène. Celle-ci était déserte. Il ne restait que Gustave et cette femme dans la salle. Gustave descendait vers la femme lorsqu'un employé du théâtre leur demanda de quitter.

De style un peu télégraphique, direct, sans perception des personnages, cette réécriture répond on ne peut mieux à la consigne. Il faut d'ailleurs remarquer la transformation du «pour les déloger» en «leur demanda de quitter». Même si le degré le plus neutre aurait pu être «leur dit: vous devez quitter la salle maintenant», on sent la différence entre la phrase de départ, qui, sans tenir d'une délégation nette (focalisation interne), penche vers une focalisation mixte. Sans trop y revenir, disons que l'étudiant a saisi ici une nuance qui laisse présager du meilleur pour la suite.

3B (Hétéro+interne) Les spectateurs **éblouis** se levaient pour quitter la salle et Gustave, **immobile** au milieu de cette foule, observait **avec attention** une **mystérieuse** femme qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant **totalem**ent déserte. Ils étaient seuls. Au **grand désespoir** de Gustave, cette **mystérieuse** femme ne l'avait pas remarqué. Ce dernier descendit **d'un pas rapide** vers l'inconnue qui **lui rappelait vaguement sa douce** Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger.

Efficace, la réécriture ajoute maintes traces de perception, certaines subtiles comme cet «immobile» qui est déjà un peu plus marqué que le serait «sans bouger» par exemple. La réécriture est assez nuancée et empreinte de la perception (surtout celle de Gustave) pour se démarquer des autres produites par les étudiants du même groupe. En effet, la majorité des étudiants ont obtenu 11 sur 15, perdant invariablement les deux points accordés aux focalisations du 3A et du 3E, toutes deux externes.

3C (Homo+interne) Les spectateurs **éblouis** se levaient pour quitter la salle et moi, **immobile** au milieu de la foule, j'observais **avec attention** cette femme assise sur les marches de la scène. Il ne restait que nous **mais** elle ne m'a pas remarqué. **Son visage me rappelait vaguement ma douce** Armande. Et lorsque **j'eus le courage** de me diriger vers cette **mystérieuse inconnue**, l'employé du théâtre arriva et nous demanda de quitter la salle.

Léger relâchement dans la délégation qui ici perd un peu («grand désespoir», «pas rapide») et ne gagne pas beaucoup («eus le courage», «inconnue»). Mais force est de constater l'habileté encore une fois démontrée dans ce bref paragraphe.

3D (Homo+mixte) Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et moi, immobile au milieu de la foule, j'observais une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Nous étions seuls mais la femme ne semblait pas m'avoir remarqué. Je descendais vers l'inconnue qui me rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger.

Réécriture en tout point semblable au paragraphe de départ, sauf bien sûr, son statut narratif homodiégétique.

3E (Homo+externe) Les spectateurs se levaient pour quitter la salle mais je demeurai dans la foule à observer une femme assise sur les marches de la scène. Il ne restait qu'elle et moi dans la salle. Elle ne m'a pas vu. Au moment où je descendais vers la femme, l'employé du théâtre vint nous dire de quitter.

Cette dernière réécriture témoigne de la maîtrise des notions, illustrée ici par la suppression des nombreuses marques de perception précédentes et l'ajout de nuances neutralisant l'effet de délégation par le constat «il ne restait qu'elle et moi», «Elle ne m'a pas vu» ainsi que par l'employé qui simplement «vint nous dire de quitter». Rares sont ceux qui ont dépassé cette habileté, même dans le groupe 6137 où plus d'étudiants ont obtenu tous les points pour cet exercice.

Voilà comment se caractérise l'évaluation qui a été pratiquée dans le cadre de l'expérimentation. L'enseignement traditionnel, qui fait de l'écriture ou de la production écrite un résultat, une étape terminale de l'enseignement, se voit remis en question par la démarche *a contrario*. Cette dernière qui fait de l'écriture (ici du récit de fiction) une étape préliminaire à l'enseignement des notions à l'intérieur d'un processus de réinvestissement de ces notions dans le texte.

Encore un mot sur la performance des étudiants des groupes 6138 et 6139. En général, les forces sont les mêmes sauf pour la focalisation externe où la neutralité se défait difficilement des marques de perception. En général, les deux groupes ont bien réussi comme l'indiquent leurs moyennes respectives de 20.11 et 19.91 sur 30.

Les réécritures suivantes des numéros 3C (homo + interne) et 3D (homo + mixte) sont représentatives de celles du groupe 6138:

Toute la foule se levait pour quitter la *grande* salle et moi je restais immobile au milieu des *bruyants* spectateurs à observer une mystérieuse femme. Elle ne semblait pas m'avoir remarqué. Je décidai de descendre vers cette femme qui me

rappelait Armande. Et c'est à ce moment qu'un employé *paresseux* vint nous déloger. (V. Laberge-Gaudin)

Tous les spectateurs se levaient pour quitter la salle et moi immobile au milieu de la foule. J'observais une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Nous étions seuls mais la femme ne semblait pas m'avoir remarqué. Je descendais vers l'inconnue qui me rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger. (V. Laberge-Gaudin)

Où l'on a premièrement insisté sur la délégation en ajoutant plusieurs marques de perception. Bien sûr, cela ressemble encore beaucoup à une focalisation mixte, et si l'on se fie à un passage parfaitement interne, comme ceux déjà reproduits ici, on risque de trouver moins éloquente cette tentative somme toute banale. Mais en comparant cette première réécriture avec la suivante, on constate qu'entre les deux, la focalisation varie efficacement, assez du moins pour satisfaire aux exigences du post-test.

On est donc en présence de réécritures qui, si elles ont obtenu les deux points alloués à la focalisation, sont néanmoins imparfaites. Il suffit de les comparer avec ce que la même étudiante a considéré être un statut narratif homodiégétique et une focalisation externe (3E) pour constater que son intégration des notions présente certaines lacunes puisqu'il s'agit plutôt d'une focalisation mixte:

Tous les spectateurs se levaient [pour quitter la salle]et moi, je restais immobile au milieu de la foule à observer une femme qui était assise sur les marches accédant à la scène [maintenant déserte]. Nous étions seuls mais la femme ne m'avait pas remarqué. Je descendais vers [l'inconnue] au moment où l'employé du théâtre arrivait [pour nous déloger].

Une mise en garde s'impose quant à l'évaluation du numéro trois. On ne pourrait se fier qu'aux seules réécritures pour en mesurer la réussite. Si l'analyse paraît permissive, c'est qu'il faut, je crois, procéder par une comparaison des réécritures entre elles. Cela implique donc qu'un étudiant, s'il a réussi à évacuer toute trace de perception (et si cela est possible) puisse obtenir une note parfaite au même titre que l'étudiant qui a supprimé une, deux ou plusieurs marques de perception.

Voilà ce que nécessite l'évaluation de l'écriture quand on la considère en tant que processus. C'est-à-dire qu'en tant que résultat, l'écriture est sanctionnée comme produit et que c'est ce qu'on a devant les yeux qui est jugé pour soi, comme un ensemble fini. Mais lorsqu'on demande à un étudiant d'intégrer des notions théoriques telles que la focalisation, concept abstrait qui doit se matérialiser dans les mots, il faut relativiser son évaluation. Si on demande à l'étudiant de conjuguer le verbe écrire au présent du subjonctif à la première personne du singulier, on s'attend à ce qu'il indique sur la ligne «écrive». Il ne peut en être ainsi lorsqu'on demande à l'étudiant d'écrire et d'intégrer des notions aussi complexes narratologiquement. Il faut donc, d'une part, corriger le passage produit selon une norme stricte: la perception se mesure. De l'autre, envisager et accepter le fait que ce qu'on a devant les yeux ne correspond pas parfaitement à ce qu'un autre étudiant ou nous-même aurions écrit.

Ainsi, certains éprouveront de plus grandes difficultés à intégrer efficacement les notions (d'autant plus difficilement qu'ils seront peu habitués à écrire). D'autres le feront plus naturellement parce qu'ils seront déjà habitués, parce qu'on leur aura déjà permis de se comettre ainsi. Si j'ai tant cherché à opérationnaliser ces notions, c'est pour que les étudiants les comprennent véritablement. Sinon, je leur aurais donné quelques définitions à reproduire en examen et ne provoquant aucune équivoque. Mais là n'est pas le débat, le fondement d'un tel projet de recherche n'étant pas à justifier selon moi par rapport aux autres pratiques d'enseignement.

Soit un dernier exemple de réécriture des numéros 3C et 3D où l'originalité, on le verra, est peu présente, mais où entre elles ces deux productions se construisent et se comparent tout de même efficacement:

Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et moi, immobile au milieu de la foule, j'observais une *magnifique* femme mystérieuse qui était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Nous étions seuls mais la *belle* femme ne semblait pas m'avoir remarqué. Alors, je descendais vers cette *belle* inconnue qui me rappelait ma *belle* Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour nous déloger.

Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et moi, immobile au milieu de la foule, j'observais une [] femme mystérieuse qui était assise dans les marches accédant à la scène maintenant déserte. Nous étions seuls mais [] celle-ci ne semblait pas m'avoir remarqué. Je descendais donc vers [] celle qui me rappelait Armande et un employé [] arrivait pour nous déloger.

On le voit facilement, les marques de perception sont difficilement supprimées. Cette tendance est plus constante chez les deux groupes témoins que chez le groupe expérimental. Quant à la réécriture du numéro 3C (homo + externe), la moins bien réussie de toutes avec celle du 3E (elle aussi devant présenter une focalisation externe), elle a rarement été mieux réussie que celle de N. Brassard (gr. 6137):

Je me suis levé pour quitter la salle. J'aperçus une femme assise sur les marches.
Je descendis l'escalier au moment où l'employé du théâtre arrivait.

CONCLUSION

À la lumière de la réussite manifeste du groupe expérimental (voir les statistiques, pages suivantes), il semble inévitable de revenir sur l'hypothèse qui a généré le travail de recherche. Reportons-la donc, telle qu'énoncée au début du présent rapport de recherche:

En permettant à l'étudiant de se commettre d'abord par un acte d'écriture et en exploitant la production en résultant, on peut supposer que l'application ultérieure d'une notion théorique sera plus efficace parce qu'associée, dès le départ, à un objet intégré par l'apprenti.

Ses conditions de réalisation ayant été menées à terme rigoureusement, l'hypothèse se vérifie et se sanctionne à travers les dispositifs mis en place tout au long de la recherche soit:

- le pré-test
- la planification ferme de l'expérimentation
- la double démarche d'enseignement
- le post-test
- le PÉSEP

Mais on ne saurait se satisfaire uniquement d'une sanction positive, d'une hypothèse qui se vérifierait seulement dans un résultat final montrant une plus grande maîtrise des notions par le groupe expérimental. Il faut, en plus, éclairé par certaines constatations méthodologiques, se pencher sur le processus ou la démarche de recherche et d'expérimentation et ce, dans le but de tirer des conclusions justes sur cette mise à l'essai du postulat de départ. C'est donc considérer la façon dont s'est aménagée la situation d'apprentissage et d'enseignement pour être à ce point favorable à l'apprenti.

Le présent projet de recherche ne prétendait pas à l'exhaustivité, il se voulait plutôt un premier pas vers l'opérationnalisation de quelques notions narratologiques. Les résultats qui

sont présentés ici pourront être mis en rapport avec ceux d'expérimentations ultérieures. En ce qui a trait à l'intégration des notions, la démarche *a contrario* s'est avérée efficace. Il est maintenant envisageable de la mettre en application sur une plus grande échelle, en l'adaptant aux autres notions à l'étude.

Au terme de l'évaluation du post-test, on constate que la moyenne la plus élevée est celle du groupe expérimental. L'écart entre la moyenne de ce dernier et celles des deux groupes de contrôle est significatif selon moi. En effet, 4.88 et 5.07 points sur 30 représente une marge assez importante pour parler d'un avantage appréciable dans le cas du groupe 6137. Un écart plus important, une différence dans la moyenne de dix points ou plus, par exemple, aurait pu rendre suspect le pré-test ou la démarche d'enseignement. Avec trois groupes qui au départ étaient équivalents, on ne pouvait s'attendre à une moyenne finale diamétralement opposée à moins d'avoir recours à un auxiliaire magique (une hormone de connaissance?). D'autre part, une moyenne finale comparativement identique à celle de départ pour chacun des groupes aurait signifié que l'approche *a contrario* ne permettait pas une meilleure acquisition des notions que l'approche traditionnelle. Il est donc plutôt satisfaisant de constater une telle réussite du groupe expérimental.

Le second indice de réussite qu'il faut, selon moi, considérer pour savoir si l'expérimentation a porté fruit, est l'écart-type de chacun des groupes. Parce qu'il permet de mesurer l'homogénéité dans les résultats de tous les étudiants d'un groupe, l'écart-type révèle la progression réelle de celui-ci. En effet, si l'écart-type augmente au terme du traitement, cela signifie que le groupe est moins homogène et n'a pas bien progressé collectivement. Car même s'il a conservé une bonne moyenne, cela peut être dû au fait que certains éléments du groupe (voire un seul individu) ont une réussite nettement marquée mais que les autres ont des résultats beaucoup moindres (de beaucoup inférieurs à ceux qu'ils avaient eus auparavant lors du pré-test).

Ce qu'on appelle la courbe normale ou courbe de Gauss se retrouve dans tout groupe de cheminement général et loin de moi l'idée d'ignorer qu'il existe toujours un minimum d'écart-

type. L'intérêt pour cette recherche réside justement dans le fait qu'il faut faire apprendre à tous les individus du groupe et ce, peu importe leurs résultats scolaires préalables. Si j'insiste, c'est seulement pour montrer l'incidence de l'écart-type sur la validation de l'hypothèse de recherche poursuivie ici.

Les résultats du groupe expérimental (6137) étant supérieurs, on peut penser que la démarche *a contrario* a contribué à sa réussite. Mais ce qui est encore plus significatif selon moi, c'est l'évolution de son écart-type du pré-test au post-test. En effet, il est de plus en plus homogène, ce qui prouve que les étudiants ont non seulement tous progressé et que les meilleurs étudiants ont conservé leur rang, mais que les étudiants plus faibles, ayant moins bien réussi au pré-test, ont obtenu une moyenne supérieure à ce qui était prévu. Cette homogénéité vient à mon avis confirmer le succès de la démarche expérimentale menée dans le cadre de ce projet de recherche.

Hétérogénéité croissante dans la moyenne des groupes 6138 et 6139

Si l'on se penche, de la même façon, sur les groupes 6138 et 6139, on constate que non seulement leur moyenne est inférieure à celle du 6137 (24.98/30 ou 83.26%), mais que leur écart-type respectif a augmenté, marquant ainsi une plus grande dispersion dans les résultats obtenus. Ainsi, en plus de n'avoir pas conservé leur moyenne équivalente au groupe expérimental, leur écart-type marque une hétérogénéité accrue. Le niveau de difficulté du pré-test étant moindre, la plupart des étudiants avaient bien réussi, mais face à une plus grande complexité dans les notions, l'écart-type fait un bond, indiquant, par le fait même, que les groupes 6138 et 6139 n'ont progressé collectivement que d'une façon toute relative. La moyenne des deux groupes de contrôle, 6138 et 6139, étant respectivement de 16.35 et 17.46 sur 20 au pré-test, elle est de 20.1 (67%) et de 19.91 (66.36%) sur 30 au post-test. La différence dans la réussite globale entre les trois groupes étant, au pré-test, la suivante:

6137 – 6138: 2.10/100 (0.42 sur 20 points)
6137 – 6139: 3.45/100 (0.69 sur 20 points)
6138 – 6139: 5.55/100 (1.11 sur 20 points)

La moyenne au pré-test du groupe 6139 étant donc supérieure à celle du 6137 de 3.45 points sur 100, celle du 6138 lui étant inférieure de 2.1 points sur 100. Différences tout à fait acceptables dans le cadre de l'expérimentation permettant de vérifier par la suite la progression d'un groupe plus fort (6139) et d'un plus faible (6138) que le groupe expérimental.

La différence de moyenne est ensuite passée, suite au post-test, à:

6137 – 6138: 16.27/100 (4.88 sur 30 points)

6137 – 6139: 16.90/100 (5.07 sur 30 points)

6138 – 6139: 0.63/100 (0.19 sur 30 points)

L'écart-type pour les trois groupes, à chacune des trois questions du post-test, étant:

| | # 1 (5 points) | | #2 (10 points) | | #3 (15 points) | | Total (30 points) | |
|-----------------|---------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Moyenne/Écart-type | | Moyenne/Écart-type | | Moyenne/Écart-type | | Moyenne/Écart-type | |
| gr. 6137 | 4.77 | 1.43 | 7.8 | 0.33 | 12.42 | 1.54 | 24.98 | 1.79 |
| gr. 6138 | 4.82 | 0.93 | 5.89 | 0.26 | 9.44 | 1.86 | 20.11 | 3.10 |
| gr. 6139 | 4.77 | 1.30 | 6.21 | 0.40 | 8.89 | 1.70 | 19.91 | 2.54 |

On remarque qu'à la première question, visant à mesurer la performance dans l'identification du statut narratif, la moyenne des groupes 6137 et 6139 est identique (4.77) et que celle du 6138 leur est très légèrement supérieure de 0.05/5. Le peu d'écart entre les moyennes de ce premier numéro, ainsi que la plus grande homogénéité du 6138 (qui renforce, en quelque sorte, sa moyenne supérieure) indique clairement qu'au chapitre de l'identification, il n'y a pas d'écart significatif: les deux groupes contrôle ont aussi bien (6139) même mieux réussi (6138) que le groupe expérimental.

Je crois que cela est dû au fait qu'on n'a pas insisté sur l'identification des notions dans des passages d'un corpus d'œuvres littéraires avec le groupe expérimental mais bien sur leur application. Avec les deux autres groupes, l'identification du statut narratif s'est vue négociée sur plusieurs passages (Chateaubriand, 1964) qui présentaient une plus grande variation de statuts que les chapitres du *Roman d'amour* dont on avait vite fait d'identifier l'implication du narrateur dans l'histoire en tant que personnage. On s'est donc relativement peu penché sur le statut narratif avec le groupe 6137 et cela s'est fait sentir. La seconde question, portant sur l'identification de la focalisation de cinq passages, place le groupe 6137 en tête avec 1.6 et presque 2 points sur 10 d'écart. On le voit bien ici, quand les choses se complexifient et que le niveau de difficulté dans l'identification augmente, le groupe 6137 se démarque.

Au terme de cette expérience de recherche, je crois qu'il aurait été avantageux de considérer la série de réécritures en classe comme un pré-test en soi. Un pré-test visant non pas à vérifier l'hétérogénéité des groupes entre eux, mais à mesurer la maîtrise des notions juste avant de les présenter dans un contexte d'examen, à l'intérieur d'un environnement moins familier, pour le groupe expérimental, que celui du roman qu'il venait de produire.

La véritable réussite et la supériorité du groupe 6137 passent, certes, par une domination dans la moyenne, mais également dans l'écart-type. Il est par ailleurs utile d'observer la combinaison moyenne+écart-type pour le constater. Compte tenu de toutes les précautions prises dans le but de satisfaire une démarche de recherche la plus rigoureuse, cette réussite évidente ne saurait être le fruit du hasard. L'expérimentation ne pouvant évacuer toute difficulté, les notions, bien que mieux maîtrisées par certains étudiants, demeurent ardues pour plusieurs. De plus, je suis consciente qu'il faudrait conduire une série d'expérimentations complémentaires pour véritablement favoriser une meilleure appropriation d'autres concepts narratologiques avant de crier victoire. Mais la seule prétention de ce projet de recherche était de contribuer, un tant soit peu, à l'avancement de la recherche en didactique de la littérature et les résultats obtenus sont des plus encourageants en ce sens.

Comme il avait été pressenti et formulé au début du présent rapport, les notions au programme ont été mieux intégrées suite à l'apprentissage *a contrario* qu'à l'apprentissage suite à une démarche plus traditionnelle. Voilà qui permet de croire que l'apprentissage de notions littéraires, telles que celles, narratologiques, abordées ici, a avantage à passer par une démarche articulée de lecture-écriture. Les facteurs déterminants de ce type d'enseignement, soit la motivation et l'implication de l'apprenti par rapport au savoir qu'on souhaite lui transmettre, s'y trouvent privilégiés.

Contrairement à l'attitude favorisée par l'enseignement traditionnel, qui considère le savoir en soi comme quelque chose à transmettre par un apprentissage théorique et une performance d'enseignement magistrale, l'enseignement *a contrario* considère que le savoir ne peut s'acquérir que par le savoir-faire. C'est la voie par excellence d'une intégration durable des notions qui deviennent des objets de connaissance qu'on crée en même temps qu'on les aborde pour la première fois. Ce qui tend à démontrer que pour s'approprier des concepts et les comprendre véritablement, il faut les créer à nouveau (savoir les *recréer*).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANIS, Jacques [1988] *L'écriture. Théories et descriptions*, Bruxelles, De Boeck, 252 p.
- ARON, Thomas [1984] *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, (GRELIS), Paris, Les Belles Lettres, Annales littéraires de l'Université de Besançon, 103 p.
- BAL, Mieke [1984] *Narratologie (Essais sur la signification dans quatre romans modernes)*, Utrecht, HES, 199 p.
- BARTHES, Roland [1972] *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 187 p.
- BOURQUE, Ghislain *et alii* [1985] *L'école à fictions*, Volume I: Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction, Volume II: Principes et processus de production de texte(s), Volume III: Principes et processus d'amélioration, Chicoutimi, Publications PUQ.
- BREMOND, Claude [1973] *Logique du récit*, Paris, Seuil, 349 p.
- CARÉ, Jean-Marc, Francis DEBYSER [1991] *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette, (1978, Paris, BELC), 170 p.
- CHATEAUBRIAND, François René de [1964] *Atala. René*, Éditions Flammarion (#25), (publié en 1805 chez le Normant par Chateaubriand lui-même).
- COMBES, Annie [1992] *Agatha Christie. L'écriture du meurtre*,
- CORDESSE, Gérard [1988] «Narration et focalisation», dans *Poétique*, n° 76, p. 487-498.
- DEBYSER, Francis [1986] *L'immeuble*, Paris, Hachette, 95 p.
- DUCHESNE, A. et Th. LEGUAY [1984] *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- DUCHESNE, A. et Th. LEGUAY [1991] *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature II*, Paris, Magnard, 288 p.
- DUCHESNE, A. et Th. LEGUAY [1991] *Les petits papiers. Petite fabrique de littérature III*, Paris, Magnard, 288 p.
- ECO, Umberto [1992] *La production des signes*, Paris, Librairie Générale Française, coll. «Le livre de poche», 125 p.
- ECO, Umberto [1988] *Le signe*, Paris, Librairie Générale Française, coll. «Le livre de poche», 282 p.

- ECO Umberto [1985] *Lector in fabula*, Paris, Librairie Générale Française, coll. «Le livre de poche», 314 p.
- GAGNÉ Gilles, Roger LAZURE, Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Françoise ROPÉ [1989] *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Tome I Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés, Bruxelles, De Boeck Université, 200 p.
- GAGNÉ Gilles, Gérard-Raymond ROY [1989] *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 167 p.
- GENETTE Gérard [1972] *Figures III*, Paris, Seuil, 281 p.
- [1983] *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 118 p.
- GIASSON Jocelyne et Jacqueline THÉRIAULT [1983] *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Ville-Marie, 385 p.
- GOURDEAU, Gabrielle [1993] *Analyse du discours narratif*, Boucherville, Gaëtan Morin, 129 p.
- GOURDEAU, Gabrielle [1996] *L'âge dur*, Trois-Pistoles, Éditions Trois-Pistoles, 218 p.
- GRELIS [1983] *Semen I, lecture et lecteur*, (Travaux du GRELIS–Séminaires 1980-1981), Paris, Les Belles Lettres, Annales littéraires de l'Université de Besançon, 153 p.
- HALTÉ, Jean-François [1993] *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?» 2^e édition, corrigée (1^{ère} édition 1992),
- HALTÉ, Jean-François et André PETITJEAN [1977] *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 207 p.
- KRISTEVA, Julia [1981] *Le langage cet inconnu*, Paris, Seuil, 327 p.
- MAGNÉ, Bernard [1989] *Perecollages 1981-1988*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail-Toulouse, 246 p.
- METZ, Christian [1977] *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. «10/18», 370 p.
- OUELLET, Pierre [1992] *Voir et savoir. La perception des univers du discours*, Éditions Balzac, coll. «L'univers des discours», Candiac (Québec), 539 p.
- OULIPO [1981] *Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard, coll. «Idées», 432 p.

- PEREC, Georges [1994] *La disparition*, Paris, Gallimard, Coll. «L'imaginaire», 319 p.
- POE, Edgar Allan [1972] *Histoires extraordinaires*, Paris, Librairie Générale Française, 407 p.
- REUTER, Yves [1991] *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, 165 p.
- RICARDOU, Jean [1978] *Le nouveau roman*, Paris, Minuit, coll. «Écrivains de toujours», 189 p.
- ROUSSEL, Raymond [1995] *Comment j'ai écrit certains de mes livres*, Paris, Gallimard, coll. «L'imaginaire», 323 p.
- St-GELAIS, Richard [1994] *Châteaux de pages. La fiction au risque de sa lecture*, Hurtubise HMH, coll. «Brèches», 299 p.
- TARDIF, Jacques [1994] *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, coll. «Écoles», 474 p.
- TODOROV, Tzvetan [1970] *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 188 p.
- TUCKMAN, Bruce W. [1978] *Conducting educational research*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, (1ère édition 1972), 479 p.
- VERNIER, France [1977] *L'écriture et les textes*, Paris, Éditions sociales, coll. «Problèmes», 254 p.
- VITOUX, Pierre [1984] «Notes sur la focalisation dans le roman autobiographique», dans *Études littéraires*, vol. 17, n°2, automne 1984, p. 261-272.
- VITOUX, Pierre [1988] «Focalisation, point de vue, perspective», dans *Protée*, hiver-printemps 1988, p. 33-38.

Périodiques

- Cahiers marxistes*, n° 194, juin-juillet 1994, «Positions matérialistes sur l'écrit».
- Pratiques*, no. 20, juin 1978, «Les mots ont la parole», J.-P. Goldenstein, Jean Ricardou, F. Mazière, J. Bastuji.
- Pratiques*, numéro spécial Colloque de Cerisy, 2 au 12 août 1979, «Pour un nouvel enseignement du français».

Pratiques, n° 38, juin 1983, «Enseigner la littérature», (Jean-Pierre Goldenstein, Jean-Pierre Bertrand, Jacques Dubois, Pascal Durand, Didier Dupont, Jean-Maurice Rosier, Caroline Masseron).

Texte en main, n° 2, Été 1984, Écrire avec Butor, (Daniel BILOUS, Michel BUTOR, Mard LEYMARIOS, Bernard MAGNÉ, Claudette ORIOL-BOYER, Jean RICARDOU, Michel SICARD).

Texte en main, n° 6, Hiver 1986, Écrire avec Lahougue, (Jean LAHOUGUE, Bernard MAGNÉ, Ewa PALIKIWSKA, Georges PEREC, Jean RICARDOU).

Texte en main, n° 7, Arts, ateliers, (Jean-Yves BOSSEUR, Michel BRIGAND, Annie COMBES, Leonardo CREMONINI, Henri CUECO, James GUITET, Guy NEUMANN, Claudette ORIOL-BOYER, Georges PEREC, Jacques POLI, Jean RICARDOU, Michel SICARD).

ANNEXES

NOTIONS ABORDÉES AVEC LES GROUPES TÉMOINS: *STATUT NARRATIF ET FOCALISATION*

Gilles est témoin d'un accident: en marchant sur la rue Price, il a vu devant lui une voiture renverser un piéton. Une fois rendu chez lui, il a raconté l'événement à Josée qui a décidé aussitôt d'écrire un article pour protester contre les automobilistes de Chicoutimi.

Chicoutimi, novembre 1996

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais j'ai peur en traversant la rue. J'écris cette lettre pour dénoncer l'insouciance des automobilistes à Chicoutimi qui, en plus d'aller trop vite sur la rue, ne regardent pas leur angle mort et deviennent une menace ambulante pour tous les piétons.

Je vous rapporte ce que mon colocataire m'a raconté:

–J'ai été témoin, hier, d'un accident où une fille a été renversée par une voiture qui arrivait au cégep. Je n'en revenais pas, je faisais signe au chauffard, mais il ne s'est même pas arrêté malgré mes cris. La fille était recroquevillée par terre et il s'en est fallu de peu pour qu'un autre conducteur négligeant ne l'écrase à son tour! Même sous le choc, je savais que la fille ne devait pas rester là et j'ai réussi, malgré la nervosité, à rassembler mes forces pour la supporter jusqu'à l'intérieur et contacter les policiers.

Voici pourquoi une pétition sera en circulation partout dans la ville pour demander une campagne de sensibilisation auprès des automobilistes de la région. Ensemble, je suis convaincue que nous pourrons faire de nos rues un endroit moins dangereux.

Josée Bouchard, étudiante de 2^e année

Qui est l'auteur de la lettre? (Josée)

Qui est le narrateur de l'accident? (Gilles) Qui a vécu l'accident? (Gilles)

Est-ce Josée ou Gilles qui nous livre son point de vue de l'accident? (Gilles)

Quelquefois, on ne sait pas d'où vient l'histoire racontée (souvenir d'enfance du narrateur, fruit d'une observation, etc.). Par ailleurs, on peut parfois constater qu'un récit, rapporté par un narrateur –ici Josée– a d'abord été perçu par un autre personnage de l'histoire –son ami Gilles. Il arrive également, dans certain passage raconté par un narrateur inconnu (qui n'est pas nommé ou

qui ne s'identifie pas) qu'on sente clairement que c'est la perception d'un des personnages qui est donnée. La participation à l'histoire de celui qui la raconte s'appelle le **statut narratif**. Tandis que la perception des faits racontés, le point de vue précis des faits s'appelle la **perspective** (ou **focalisation**).

Statut narratif et focalisation

N. B. Tout d'abord, il faut savoir qu'on nomme aussi *diégèse* l'histoire ou le récit raconté.

A. Statut du narrateur:

Le narrateur par rapport à l'histoire racontée.

Il y a deux statuts narratifs possibles:

Ou bien **le narrateur est personnage** ou **il n'est pas personnage** de l'histoire qu'il raconte.

Le statut du narrateur est soit homodiégétique, soit hétérodiégétique.

Homodiégétique comme dans *homogène* où homo+gène signifie qui ne fait qu'un, qui est uniforme (le narrateur est mêlé à l'histoire, à la diégèse)

Hétérodiégétique comme dans hétéro+gène = qui ne fait pas un, disparate (pas mêlé à l'histoire, à la diégèse)

EXEMPLE

Lorsqu'un voisin nous raconte un voyage qu'il a fait, il décrit des choses qu'il a vécu. Cela fait de lui un narrateur présent dans l'histoire racontée. Il a vécu les événements décrits: on dit que son statut narratif, ou son statut de narrateur est **homodiégétique**.

Lorsqu'ensuite nous racontons nous-mêmes le voyage de notre voisin à des amis, ce voyage que nous n'avons pas vécu, on dit que notre statut de narrateur est **hétérodiégétique**.

Considérons également quelques autres exemples afin de déterminer leur statut narratif et leur focalisation. (extraits d'*Atala. René*)

B. Focalisation (ou perspective):

C'est le **point de vue**, la **perception** des choses qui ne passe pas toujours par la même instance de l'histoire. Il y a trois focalisations possibles:

1. *Interne*: la focalisation passe **par** un personnage. L'information, ce qu'on nous dévoile, vient directement d'un personnage. C'est comme lire la version des faits d'une personne: c'est **très biaisé** comme perception des choses, il n'y a pas de recul face aux événements racontés.

Le voyage serait raconté selon le seul point de vue du voisin. Il expliquerait tous les bons et mauvais moments en fournissant tous les détails qui l'ont marqué, toutes les sensations qu'il a expérimentées. L'information serait donc dirigée uniquement par le voisin qui présenterait sa perception particulière des choses.

2. *Externe*: la focalisation *ne passe pas par* un personnage. L'information, ce qu'on nous dévoile, est le fruit d'une **perception neutre** des choses. On ne sait pas et on ne sent pas ce que les personnages perçoivent.

Un voyage serait raconté comme une suite d'événements sans référence à un personnage qui perçoit, faire montre d'aucun sentiment. Ce serait comme une description du lieu, des objets, des gens mais vus par une instance neutre, qui ne juge pas, qui présente tout sur un même pied d'égalité.

3. *Mixte*: la perspective peut, à l'intérieur d'un passage sélectionné, passer à la fois par un ou plusieurs personnages et ensuite ne pas passer par un personnage (donc par une perception neutre). On dira, de façon générale, que l'information, ce qu'on nous dévoile, passe par la perception d'une **instance qui perçoit tout**, autant ce qui se passe dans la tête des personnages qu'autour d'eux.

L'expérience de voyage serait racontée par un document publicitaire qui en présenterait une vision, celle des touristes, leurs commentaires sur le séjour à l'étranger, etc. Et qui en plus, décrirait les différentes forfaits touristiques offerts pour cette destination, le tarif des différentes périodes de séjours (il y aurait à la fois témoignage personnel et information descriptive, objective).

EXTRAITS D'*ATALA. RENÉ* PRÉSENTÉS AUX GROUPES DE CONTRÔLE

1

Quatre grands fleuves, ayant leurs sources dans les mêmes montagnes, divisaient ces régions immenses: le fleuve Saint-Laurent qui se perd à l'est dans le golfe de son nom, la rivière de l'Ouest qui porte ses eaux à des mers inconnues, le fleuve Bourbon qui se précipite du midi au nord dans la baie d'Hudson, et le Meschacébé qui tombe du nord au midi, dans le golfe du Mexique.

2

Ne pouvant plus résister à l'envie de retourner au désert, un matin je me présentai à Lopez, vêtu de mes habits de Sauvage, tenant d'une main mon arc et mes flèches, et de l'autre mes vêtements européens. Je les remis à mon généreux protecteur, aux pieds duquel je tombai, en versant des torrents de larmes. Je me donnai des noms odieux, je m'accusai d'ingratitude: «Mais enfin, lui dis-je, ô mon père, tu le vois toi-même: je meurs, si je ne reprends la vie de l'Indien.»

3

En arrivant chez les Natchez, René avait été obligé de prendre une épouse, pour se conformer aux mœurs des Indiens; mais il ne vivait point avec elle. Un penchant mélancolique l'entraînait au fond des bois; il y passait seul des journées entières, et semblait sauvage parmi des sauvages. Hors Chactas, son père adoptif, et le P. Souël, missionnaire au fort Rosalie, il avait renoncé au commerce des hommes. Ces deux vieillards avaient pris beaucoup d'emprise sur son cœur: le premier, par une indulgence aimable; l'autre au contraire, par une extrême sévérité.

4

Le 21 de ce mois que les Sauvages appellent *la lune des fleurs*, René se rendit à la cabane de Chactas. Il donna le bras au Sachem, et le conduisit sous un sassafras, au bord du Meschacébé. Le P. Souël ne tarda pas à arriver au rendez-vous. L'aurore se levait: à quelque distance dans la plaine, on apercevait le village des Natchez, avec son bocage de mûriers, et ses cabanes.

5

«Mon humeur était impétueuse, mon caractère inégal. Tour à tour bruyant et joyeux, silencieux et triste, je rassemblais autour de moi mes jeunes compagnons; puis, les abandonnant tout à coup, j'allais m'asseoir à l'écart, pour contempler la nue fugitive, ou entendre la pluie tomber sur le feuillage.»

6

«Cependant l'obscurité redouble: les nuages abaissés entrent sous l'ombrage des bois. La nue se déchire, et l'éclair trace un rapide losange de feu. Un vent impétueux sorti du couchant roule les nuages sur les nuages; les forêts plient; le ciel s'ouvre coup sur coup et, à travers ses crevasses, on aperçoit de nouveaux cieux et des campagnes ardentes. Quel affreux, quel magnifique spectacle! La foudre met le feu dans les bois; l'incendie s'étend comme une chevelure de flammes; des colonnes d'étincelles et de fumée assiègent les nues qui vomissent leurs foudres dans le vaste embrasement. Alors le grand Esprit couvre les montagnes d'épaisses ténèbres.»

NOTIONS ABORDÉES AVEC LE GROUPE EXPÉRIMENTAL: *STATUT NARRATIF ET FOCALISATION*

Statut narratif et Focalisation

A. Statut du narrateur: Le narrateur par rapport à l'histoire racontée.

Il y a deux statuts narratifs possibles:

Ou bien **le narrateur est personnage** ou **il n'est pas personnage** de l'histoire qu'il raconte.

Le statut du narrateur est alors soit homodiégétique, soit hétérodiégétique.

Homodiégétique comme dans *homogène* où homo+gène signifie qui ne fait qu'un, qui est uniforme (le narrateur est mêlé à l'histoire, à la diégèse)

Hétérodiégétique comme dans hétéro+gène = qui ne fait pas un, disparate (pas mêlé à l'histoire, à la diégèse)

Exemple de narrateur homodiégétique: Le chapitre 12 où c'est la meilleure amie de Ramon qui raconte ce qu'elle a fait pour consoler son ami et savoir la vérité sur l'aventure de Véronica.

«Pour oublier les soucis que l'amour lui avait apportés, Ramon est venu se confier auprès de moi, qui suis sa meilleure amie...»

Exemple de narrateur hétérodiégétique: Le chapitre premier où ce n'est pas un personnage mais bien un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire qui raconte la rencontre de Ramon et Véronica.

«Ramon, assis en première classe, serra ses documents dans sa malette. Il avait juste le temps de se rendre aux toilettes et revenir boucler sa ceinture...»

Comment serait écrit le chapitre trois «L'amour augmente» s'il était homodiégétique?

Et le chapitre deux?

Comment serait écrit le chapitre douze «La séparation» s'il était hétérodiégétique?

B. Focalisation (ou perspective):

C'est le **point de vue**, la **perception** des choses qui ne passe pas toujours par la même instance de l'histoire. Il y a trois focalisations possibles:

1. *Interne*: la focalisation passe **par** un personnage. L'information, ce qu'on nous dévoile, vient directement d'un personnage (sa perspective). C'est comme lire la version des faits d'une personne: c'est **très biaisé** comme perception des choses, il n'y a pas de recul face aux événements racontés.

Exemple: le chapitre trois, on sent la perception de Véronica qui est heureuse, pleure, sent le parfum des roses:

«En se levant ce matin-là, il y avait au pied de sa porte, une douzaine de roses accompagnées d'une carte. Elle prit les roses qui dégageaient une odeur merveilleuse. Elle ouvrit la carte, faillit s'évanouir devant deux billets d'avion dont la destination était Hawaï et fondit en larmes tellement elle était heureuse...»

On sait clairement que Véronica est heureuse, on nous fait ressentir sa joie par ses réactions. C'est pourquoi on est ici en présence d'une focalisation **interne**.

2. *Externe*: la focalisation *ne passe pas par* un personnage. L'information, ce qu'on nous dévoile, est le fruit d'une **perception neutre** des choses. On ne sait pas et on ne sent pas ce que les personnages perçoivent (on n'a pas leur perspective précise, mais une vision neutre).

Exemple: chapitre sept où l'on décrit le parcours de Ramon et Véronica jusqu'en Alaska, au Nouveau-Mexique et à Las Vegas d'une façon plutôt expéditive, sans trop savoir pourquoi ils déménagent. C'est une suite d'événements qui nous est donnée:

«Ils décidèrent de s'acheter une maison pour leurs projets futurs. Ils allèrent rencontrer un architecte en Alaska et lui remirent leurs idées de construction. Quelques temps plus tard, ils entrèrent s'installer dans leur nouvelle demeure où ils vécurent cinq ans et firent trois enfants. Ils déménagèrent ensuite au Nouveau-Mexique... Ils redéménagèrent à Las Vegas...»

On n'explique pas leur choix, leur goût, leur bonheur ni leur motivation personnelle dans ces déplacements. C'est pourquoi on est ici en focalisation **externe**.

3. *Mixte*: la focalisation peut, à l'intérieur d'un passage sélectionné, passer à la fois par un ou plusieurs personnages et ensuite ne pas passer par un personnage (donc par une perception neutre). On dira, de façon générale, que l'information, ce qu'on nous dévoile, passe par la perception d'une **instance qui perçoit** autant ce qui se passe dans la tête des personnages qu'autour d'eux.

Exemple: le chapitre six «L'amour triomphe» où on nous décrit la scène dans la voiture sans que des sentiments précis nous soient révélés; on décrit le comportement des personnages d'abord. Puis, dans le même passage, les sentiments et émotions tels que perçus par Ramon et Véronica sont donnés: les larmes aux yeux, le souvenir de moments doux, etc.

«Assis sur la banquette arrière de la limousine, revenant de la réception donnée par Ursula, Véronica demanda au chauffeur de les ramener à l'endroit de leur premier week-end en amoureux: sur le sable chaud de la plage de Californie. Rendus à cet endroit, ils regardèrent le coucher de soleil, la larme à l'œil, en se remémorant tous les beaux moments des premières années de leur coup de foudre.»

On parle ici de focalisation **mixte** parce qu'on a à la fois, dans un même passage assez restreint, une approche neutre qui décrit deux personnages sans détails et une approche empreinte d'émotions qui dévoile les sentiments de ces mêmes personnages tout d'abord montrés d'une façon neutre.

Comment pourrait-on récrire les trois exemples précédents pour qu'ils aient une focalisation différente?

Le chapitre 3, une focalisation mixte; une focalisation externe:

Le chapitre 7, une focalisation interne:

Le chapitre 6, une focalisation externe:

PRÉ-TEST

Les pourritures terrestres

«Je suis une *bag lady*. En français, on dirait, je suppose, une «femme à sacs». Je traîne sur mon dos toute ma vie, partout où je vais, dans des sacs normalement utilisés pour les rebuts. «Un peu de monnaie, s'il vous plaît, monsieur?» Mes possessions terrestres tiennent dans quatre sacs verts, et moi, je suis le déchet social qui remorque ses ordures d'un coin à l'autre du centre-ville. *Bag lady*. Encore beau qu'on m'ait laissé le titre pompeux de «lady». Petit goût sucré d'aristocratie anglaise pour faire avaler mon amertume de colonisée, que je transporte dans mes sacs, au centre-ville, d'est en ouest, du nord au sud, dans un quadrilatère infernal où se confinent les données aberrantes de mon existence. «Merci quand même, et bonne journée!»

Ils sont là, derrière la vitre épaisse, protégés du froid maudit de novembre qui gerce les jointures. Ils sont là, les goinfres, ces bourgeois repus, suant leurs excès de table. Vitre épaisse, atmosphère chaleureuse, buée connivente qui les isolent de la dureté de l'être, là, dans la rue. L'intérieur douillet du restaurant projette des lumières juste assez tamisées pour bercer les estomacs gonflés.

Au carrefour de deux artères où je tâte quotidiennement le pouls de la ville, moi, *bag lady* gelée sur un inconfortable siège en bois, moi la proscriète, j'attends ma pitance, à quelques mètres à peine des élus qui se repaissent dans la douceur d'un restaurant chauffé, moi si mince sous mon accoutrement improvisé de vagabonde sexagénaire: six chandails, deux camisoles, trois pantalons, deux paires de mitaines, quatre paires de chaussettes. Tout sur moi; une garde-robe ambulante, je suis. De cette façon, mon vécu, enveloppé de plastique vert, pèse moins lourd derrière moi. Obèse. Bien sûr, je passe pour une obèse. Toutes ces hardes. «Un peu de monnaie, s'il vous plaît, madame?» Vingt-cinq novembre. Mon Dieu que j'ai froid, malgré les pelures accumulées sur ma vieille peau. Le printemps est encore bien loin. Toujours trop loin, maudit printemps. Les pauvres de l'hémisphère Sud, au moins, ont le soleil de leur bord. Hivers inhumains. À ne pas mettre un chien dehors. Tout juste les *bag ladies*. Les vieilles. Parce que les jeunes, elles peuvent encore se débrouiller avec leur corps. Passer quelques hivers dans les beaux draps des salauds qui ont cinquante dollars à investir dans la chair bon marché de la Sainte-Catherine. Ridicule, tous ces noms de saints et de saintes pour maquiller les horreurs domestiques des vénérables rues de ce monde pourri. «Merci quand même, et bonne journée!» Sainte Catherine priez pour nous, vieilles *bag ladies* et jeunes putains, priez, en étirant l'écœurante mélasse dorée des amours dégoulinantes que vous abritez, vous et la «*Main*», qui porte si fièrement votre nom. Sainte Catherine, reine des vieilles filles, on a donné votre nom à une fête maintenant obsolescente. De nos jours, les enfants mangent de la tire bourrée de cire, de sirop de glucose, de phosphate bipotassique, de gomme xanthane, cochonnerie fabriquée par des hurluberlus qui n'ont jamais étiré de mélasse de leur sainte Catherine de vie, et que des saints innocents mastiquent goulûment chaque vingt-cinq novembre. «Un peu de monnaie, monsieur?» Sainte Catherine, on a donné votre nom à la fête des «trésors non réclamés», aux femmes qui ont eu l'intelligence de ne pas s'encombrer d'un mari. Bonne fête à moi, donc, Germaine Samson. Priez bien fort, pour nous pauvres pécheresses. «Merci quand même, et bonne journée!» Sainte Catherine, portez bien haut l'auréole de fierté qui illumine votre gras visage: on a donné votre nom à la plus longue avenue de putes et de *bag ladies* du Canada français...»

Gabrielle Gourdeau

Maintenant que vous avez lu le texte, répondez aux questions suivantes en choisissant une seule réponse, celle qui vous semble la plus appropriée.

1. Qui est l'auteur de ce texte?
 - Geneviève Guèvremont
 - la *bag lady*
 - Germaine Samson
 - Gabrielle Gourdeau
 - une certaine Catherine

2. Qui est le narrateur de cette histoire?
 - Germaine Samson
 - Geneviève Guèvremont
 - Gabrielle Gourdeau
 - Une certaine Catherine
 - l'hurluberlue

3. Où se déroule l'histoire racontée?
 - à Ste-Foy
 - au Haut-Canada
 - à Québec
 - à Montréal
 - à Hull

4. Quel synonyme pourrait-on donner à *bag lady*?
 - hurluberlue
 - femme à barbe
 - sainte samaritaine
 - clocharde
 - soûlarde

5. Qu'est-ce que raconte le narrateur?
 - un épisode de sa vie
 - l'histoire de la vie de Sainte Catherine
 - la vie d'une vieille amie
 - q une histoire à dormir debout
 - des mensonges

6. Qui est Germaine Samson?
 - la serveuse du restaurant
 - l'auteur du texte
 - q celle qui prie toute la journée
 - le personnage principal de l'histoire
 - une enfant perdue

7. Qui est Gabrielle Gourdeau?
 - la serveuse
 - l'auteur du texte
 - le personnage principal
 - la *bag lady*
 - celle qui raconte l'histoire

8. Quel âge a Germaine Samson?
- ce n'est pas dit dans le texte
 - environ quatre-vingts ans
 - environ soixante-dix ans
 - dans la cinquantaine
 - dans la soixantaine
9. Est-ce que la *bag lady* est obèse?
- Oui. C'est une grosse vieille femme
 - Oui. Et frileuse avec ça
 - Non. Elle porte plusieurs épaisseurs de vêtements
 - Oui. Et elle s'habille trop
 - Non. Elle est trop maigre et gèle
10. Où loge la *bag lady*?
- dans un appartement miteux où elle entrepose ses biens personnels
 - dans un condo de luxe
 - dans un bungalow
 - à l'hôtel Ste-Catherine, où elle entrepose ses biens personnels
 - sur la rue
11. Qui demande «Un peu de monnaie, s'il vous plaît, monsieur?... Un peu de monnaie, s'il vous plaît, madame?»
- La serveuse du restaurant
 - Germaine Samson
 - La jeune prostituée
 - Le petit garçon qui mange de la tarte
 - Germaine Gagnon
12. Est-ce que Germaine Samson se prostitue?
- Oui. Et elle envie les jeunes de réussir mieux qu'elle
 - Non. Mais elle envie les filles qui le font
 - Non. Elle est trop pieuse
 - Non. Elle juge plutôt sévèrement
 - Oui. Depuis que sa famille l'a rejetée
13. Que signifie «obsolescente»
- désuète
 - discrète
 - à la mode
 - sans goût
 - ridicule
14. Qui dit que les prostituées sont de la «chair bon marché»?
- Germaine Samson
 - les vieilles prostituées
 - les clients du restaurant
 - Gabrielle Gourdeau
 - Sainte Catherine

15. Qui désigne-t-on par «trésors non réclamés»?
- la prostituée
 - les grands-mères
 - les droguées
 - les vieilles filles
 - l'héroïne
16. Qui observe les clients du restaurant par la fenêtre?
- Germaine Samson
 - Gabrielle Gourdeau
 - la vieille prostituée
 - la serveuse
 - Catherine
17. Est-ce que tous les événements racontés sont perçus:
- à travers une fenêtre
 - par Germaine Samson
 - par Gabrielle Gourdeau
 - par vous-même
 - sur plusieurs années
18. Est-ce que Germaine Samson nous révèle ses sentiments face au monde qui l'entoure?
- Oui. Ils sont clairement dits
 - Non. Elle laisse quelqu'un d'autre parler à sa place
 - Oui. Et elle se dit «critique sociale»
 - Non. Elle aime mieux se taire
 - Oui. Mais elle ne nous en fait pas savoir beaucoup
19. Comment Germaine Samson considère-t-elle les clients du restaurant?
- avec désintéressement
 - avec joie
 - avec mélancolie
 - avec amertume
 - avec une admiration profonde
20. Qui dans le texte pourrait dire «La vie est bien cruelle pour une pauvre vieille abandonnée comme moi...» selon vous?
- Gabrielle Gourdeau
 - Sainte Catherine
 - Germaine Samson
 - les clients du restaurant
 - la serveuse

POST-TEST

1. **Indiquez quel est le statut narratif** dans chacun des paragraphes suivants et choisissez la justification qui convient.

A. «Je me souviens du jour où Marguerite, Raoul et moi avons dîné sur l'herbe, devant l'étang où les canards nageaient doucement sur l'eau...»

Hétérodiégétique

Homodiégétique

- Parce que le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que le narrateur sait comment focaliser une histoire
- Parce que le destinataire est impliqué dans l'histoire
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire racontée
- Parce que les événements dépassent le narrateur

B. «Un mois environ après cette aventure, –et durant cet intervalle je n'avais pas entendu parler de Legrand,– je reçus à Charleston une visite de son serviteur Jupiter. Je n'avais jamais vu le bon vieux nègre si complètement abattu, et je fus pris de la crainte qu'il ne fût arrivé à mon ami quelque sérieux malheur.»

Hétérodiégétique

Homodiégétique

- Parce que le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que le narrateur sait comment focaliser une histoire
- Parce que le destinataire est impliqué dans l'histoire
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire racontée
- Parce que les événements dépassent le narrateur

C. «Les deux amis étaient tous deux assis sur l'herbe, devant l'étang, à contempler le jeu des canards sur l'eau lorsqu'un passant s'arrêta pour demander sa route. Ils ne l'avaient pas reconnu immédiatement, mais après quelques paroles échangées, il n'y avait pas de doute, c'était le Président Dupin en personne!»

Hétérodiégétique

Homodiégétique

- Parce que le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que le narrateur sait comment focaliser une histoire
- Parce que le destinataire est impliqué dans l'histoire
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire racontée
- Parce que les événements dépassent le narrateur

D. «Je ne voyais toujours pas mes cousines et j'étais maintenant près du hangar, à l'endroit convenu de nos retrouvailles. Comme après une heure elles n'étaient toujours pas en vue, je décidai de repartir, mais cette fois, en empruntant le chemin qu'elles auraient dû prendre pour venir me retrouver. Mon souci allait croissant quand j'entendis un cri...»

Hétérodiégétique

Homodiégétique

- Parce que le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que le narrateur sait comment focaliser une histoire
- Parce que le destinataire est impliqué dans l'histoire
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire racontée
- Parce que les événements dépassent le narrateur

E. «Sous la latitude de l'île de Sullivan, les hivers sont rarement rigoureux, et c'est un événement quand, au déclin de l'année, le feu devient indispensable. Cependant, vers le milieu d'octobre 18.., il y eut une journée d'un froid remarquable. »

Hétérodiégétique

Homodiégétique

- Parce que le narrateur fait partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que le narrateur sait comment focaliser une histoire
- Parce que le destinataire est impliqué dans l'histoire
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire racontée
- Parce que les événements dépassent le narrateur

2. **Indiquez quelle est la focalisation** dans chacun des paragraphes suivants et choisissez la justification qui convient.

A. «J'étais fier de mon nouvel habit, maintenant qu'on m'en avait fait les plus beaux compliments. Il n'en allait pas ainsi pour ce pauvre Benjamin qui nous avait délaissés une partie de l'après-midi. Nous avons dîné tôt sans vraiment profiter de ma bonne humeur habituelle parce que mon ami semblait triste et esseulé malgré ma présence enjouée...»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

B. «J'étais fort étonné de la tournure que l'affaire avait prise; sa mauvaise humeur m'intriguait, –quant au croquis de l'insecte, il n'y avait positivement pas d'antennes visibles, et l'ensemble ressemblait, à s'y méprendre, à l'image ordinaire d'une tête de mort.»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

C. «Cette île est des plus singulières. Elle n'est guère composée que de sable de mer et a environ trois milles de long. Elle est séparée du continent par une crique à peine visible, qui filtre à travers une masse de roseaux et de vase, rendez-vous habituel des poules d'eau. On n'y trouve pas d'arbres d'une certaine dimension. Vers l'extrémité occidentale s'élèvent le fort Moultrie et quelques misérables bâtisses de bois habitées pendant l'été par les gens qui fuient les poussières et les fièvres de Charleston. La végétation, comme on peut le supposer, est pauvre, ou, pour ainsi dire, naine. »

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

D. «Un corps lumineux communique une vibration à l'éther chargé de transmettre la lumière; cette vibration en engendre de semblables dans la rétine, lesquelles en communiquent de semblables au nerf optique; le nerf les traduit au cerveau, et le cerveau à la matière imparcoulée qui le pénètre; le mouvement de cette dernière est la pensée, et sa première vibration, c'était la perception.»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

E. «L'homme et la femme se tenaient derrière la lisière d'arbres. Le bruit d'une portière se fit entendre. Le couple fut rejoint par un homme qui portait dans ses bras une boîte.»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

F. «Il était fier de sa réussite et savait que sa femme et sa famille pouvaient compter sur lui. Il s'était pourtant senti triste, la veille, à la pensée d'une séparation prolongée. Il en profitait pour observer chaque geste qu'elle faisait, comme pour immortaliser ses moindres mouvements. L'observant travailler, il la trouvait belle et se disait qu'elle était la grâce en personne...»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

G. «Le petit groupe avait plaisanté et bu une partie de l'après-midi. Le temps était frais, ce qui permettait d'endurer le soleil de fin de journée. Autour d'eux s'étaient agglutinés quelques passants profitant de leur sympathique présence. Les voitures défilaient en arrière-plan, sur la route allant au sud, vers Saint-Petersbourg.»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

H. «Pendant qu'elle admirait les photographies prises lors de la dernière représentation, il immortalisait sur sa toile le remarquable paysage qui s'offrait à eux. Les oiseaux chantaient sous un soleil radieux et l'après-midi passait doucement. Au dîner avait succédé un peu d'inaction ainsi qu'une sieste sur l'herbe. Les passants s'arrêtaient près de la toile et poursuivaient leur route par le sentier de pierres.»

- Interne
- Externe
- Mixte

- Parce que les événements sont le fruit d'une perception interne et externe
- Parce que le narrateur ne fait pas partie de l'histoire qu'il raconte
- Parce que la perception est manifeste ou passe par un personnage
- Parce que le lecteur ressent ce qui est perçu
- Parce que la perception est neutre ou ne passe pas par un personnage

3. Le passage suivant ayant un statut narratif hétérodiégétique et une focalisation mixte, vous devez maintenant le réécrire en y incluant les notions exigées.

N. B. Ce que vous modifiez dans chaque paragraphe que vous réécrivez concerne le statut narratif et la focalisation, mais vous devrez sans doute transformer certains éléments de la diégèse pour l'ajuster au statut narratif et à la focalisation demandés.

«Les spectateurs se levaient pour quitter la salle et Gustave, immobile au milieu de la foule, observait une femme mystérieuse qui s'était assise sur les marches accédant à la scène maintenant déserte. Ils étaient seuls mais la femme ne semblait pas avoir remarqué Gustave. Ce dernier descendait vers l'inconnue qui lui rappelait vaguement Armande, au moment où l'employé du théâtre arrivait pour les déloger.»

A. Rédigez le paragraphe pour obtenir un statut narratif **hétérodiégétique** et une focalisation **externe**.

B. Rédigez le paragraphe pour obtenir un statut narratif **hétérodiégétique** et une focalisation **interne**.

C. Rédigez le paragraphe pour obtenir un statut narratif **homodiégétique** et une focalisation **interne**.

D. Rédigez le paragraphe pour obtenir un statut narratif **homodiégétique** et une focalisation **mixte**.

E. Rédigez le paragraphe pour obtenir un statut narratif **homodiégétique** et une focalisation **externe**.

✓ Bon succès!

TEST PÉSEP

Perception étudiante du style d'enseignement du professeur

SPOTS-PESEP

Ce questionnaire permet de connaître votre perception du style d'enseignement de votre professeur.

Voici comment répondre à une question type du questionnaire:

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| 1. Votre professeur est surtout intéressé | 2 | 3 |
| 1 | | |
| _____ | _____ | _____ |
| à la quantité de choses que vous connaissez | à vous faire comprendre ses idées | à savoir si vous pouvez avoir vos propres idées |

Si vous trouvez que votre professeur est surtout intéressé à *la quantité de choses que vous connaissez*, encerclez le chiffre 1 sur l'échelle.

Si vous pensez que votre professeur est surtout intéressé à *vous faire comprendre ses idées*, encerclez le chiffre 2, etc.

REMARQUES

1. Veuillez lire attentivement chacune des questions et répondre aux 17 questions.
2. **Encerclez** le chiffre qui correspond à votre impression générale du style d'enseignement du professeur.
3. Vous devez encercler **un seul chiffre sur l'échelle de 1 à 3**.

Merci de votre collaboration!

| | | |
|---|---|--|
| 1. Votre professeur est surtout intéressé | 2 | 3 |
| 1 à la quantité de choses que vous connaissez | 2 à vous faire comprendre ses idées | 3 à savoir si vous pouvez avoir vos propres idées |
| 2. Le professeur | 2 | 3 |
| 1 vous fait faire ce qu'il veut la plupart du temps | 2 vous fait faire ce qu'il veut quelquefois | 3 vous laisse prendre vos propres décisions |
| 3. Le professeur | 2 | 3 |
| 1 n'aime pas parler de sujets autres que ceux concernant la matière du cours | 2 parle beaucoup de la matière du cours mais encourage la discussion sur d'autres sujets | 3 aime parler de plusieurs sujets et est intéressé à connaître vos opinions. |
| 4. Les étudiants dans notre classe | 2 | 3 |
| 1 parlent seulement quand le professeur leur pose une question | 2 se permettent de poser des questions au professeur | 3 se permettent de s'exprimer presque n'importe quand |
| 5. Quand le professeur ou un étudiant dit quelque chose dans la classe et que vous n'êtes pas d'accord | 2 | 3 |
| 1 vous essayez de ne pas provoquer de discussion en vous disant que ce n'est pas à vous de lui dire qu'il a tort | 2 vous dites pourquoi vous n'êtes pas d'accord lorsque le professeur vous le demande | 3 vous vous sentez à l'aise d'expliquer votre point de vue que le professeur vous le demande ou non |
| 6. Le professeur | 2 | 3 |
| 1 se base toujours sur ce que dit le manuel ou la directive du collègue | 2 vous donne ordinairement un point de vue autre que celui du manuel | 3 vous dit que les manuels, la direction et le coutumes n'ont pas toujours raison |
| 7. Si vous appeliez votre professeur par son prénom | 2 | 3 |
| 1 il n'aimerait pas cela et vous dirait de ne plus le faire | 2 il serait d'accord que vous le fassiez hors de l'école, mais il préférerait que vous l'appeliez par son nom de famille à l'école | 3 ça ne le dérangerait pas du tout |
| 8. Le professeur | 2 | 3 |
| 1 ne fait jamais de blagues lorsqu'il enseigne et n'aime pas que les étudiants en fassent | 2 fait parfois des blagues ou de l'humour pour mieux nous faire comprendre un point de vue | 3 raconte toujours de histoires drôles et encourage les étudiants à dire des choses drôles qui leur sont arrivées |
| 9. Le professeur passe beaucoup de temps | 2 | 3 |
| 1 à vous parler des tests, examens, notes et de la façon dont le cours est planifié | 2 à vous donner une idée des tests, examens, notes et du cours mais sans passer trop de temps sur les détails | 3 à vous dire de prendre vos propres décisions sur les tests, examens, notes et sur la planification du cours |

10. Quand nous travaillons en atelier ou en sous-groupe, le professeur
- | | | |
|---|---------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| nous dit exactement quoi nous suggère faire | comment entreprendre le travail | laisse les étudiants décider eux-mêmes comment entreprendre le travail |
11. Habituellement, le professeur
- | | | |
|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| fait faire à tous les étudiants la même chose en classe (travail, étude) | fait travailler quelques étudiants pendant que d'autres étudient la matière qu'ils ont à rattraper | laisse les étudiants faire ce qu'ils veulent pourvu qu'ils complètent un certain nombre de tâches assignées pour la semaine |
12. Quand vous êtes en colère contre le professeur
- | | | |
|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| vous ne dites rien parce que le professeur peut vous punir si vous montrez votre colère | vous pensez que vous pouvez dire au professeur les raisons pour lesquelles vous êtes en colère | vous pensez avoir le droit de montrer votre colère sans qu'il ne se fâche |
13. Le professeur
- | | | |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| agit comme un professeur tout le temps | agit la plupart du temps comme un professeur, mais quelquefois comme un ami | agit comme un ami plutôt que comme un professeur |
14. La première chose que le professeur fait en entrant dans la classe est
- | | | |
|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| de vous dire de vous tenir tranquilles pour qu'il puisse prendre les présences | de prendre les présences et de se renseigner sur les étudiants qui sont absents | de vous laisser commencer vos travaux et de prendre les présences pendant que vous travaillez |
15. Dans notre classe
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| les travaux sont assignés tous les jours et doivent être remis pour le prochain cours | il y a des travaux qui doivent être remis pour le prochain cours et d'autres à long terme | les travaux sont surtout des projets à long terme |
16. Dans notre classe, les étudiants travaillent en sous-groupes ou en équipes
- | | | |
|--------|-------------|---------|
| 1 | 2 | 3 |
| jamais | quelquefois | souvent |
17. Lorsqu'il y a un travail ou un atelier à faire avec un autre étudiant
- | | | |
|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| ordinairement, on nous dit avec qui travailler | parfois nous pouvons choisir avec qui travailler | habituellement, nous pouvons décider avec qui travailler |