

NARRATEUR ET POINT DE VUE OU COMMENT RACONTER

Denis DORMOY

IUFM d'Amiens-Beauvais ; équipe Théodile (Lille III)

Résumé : Ce travail a pour origine les difficultés observées chez les élèves dans la production d'écrits longs, cohérents génériquement, et dans leur gestion d'un mode de narration manifeste ou homogène. Il décrit d'abord la théorie des types narratifs de Lintvelt qui paraît, pour l'instant, la plus complète. Puis il envisage le parti que l'on peut en tirer pour l'analyse d'erreurs d'élèves et surtout pour construire des compétences nouvelles et essentielles en lecture et écriture de « textes littéraires ». Il s'appuie sur des corpus de livres de littérature de jeunesse et sur des productions réalisées en atelier d'écriture ou dans des situations de classe et tente de démontrer l'intérêt, pour les élèves, d'une réflexion sur la narration.

De quelques constats

En dépit d'avancées considérables en didactique de la production de texte sous l'influence notamment des travaux liés au processus rédactionnel et à l'évaluation des écrits (1), une des caractéristiques les plus constantes des productions narratives scolaires reste l'absence d'un **foyer de perception** clairement déterminé et la non prise en compte des questions que pose le **mode de narration**. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les productions des élèves dans les classes. Majoritairement, elles oscillent entre le « récit de vie » avec une première personne non instituée en narrateur et des récits à la troisième personne qui recourent à l'usage d'un « vague » point de vue de narrateur omniscient (2) à la manière des contes. Tout se passe donc comme si l'on croyait à une certaine transparence de l'écriture et une certaine « non-littérarité » de ces productions d'écrits et amène à s'interroger sur les « apprentissages » qu'elles sont censées construire.

Mais, le plus surprenant est qu'il en soit de même en réception. Malgré les recommandations ministérielles inscrites dans *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) ou les Instructions officielles (3) et l'ardeur d'un certain nombre d'enseignants, militant pour la littérature de jeunesse notamment, **le questionnement concernant le narrateur**, dans les manuels de lecture **reste rare**, souvent réduit à la simple question « qui est le narrateur ? » (ou « qui raconte ? ») et les effets sur la construction du sens que les choix du mode de narration provoquent demeurent absents des manuels les plus récents (4). De plus, si cette problématique apparaît, c'est sous l'angle du fonctionnement linguistique des textes et les questions posées servent alors à caractériser les « choix d'énoncia-

tion » (5). Ainsi, en réception aussi, par souci de simplification peut-être, pour ne pas rompre une « communion » entre le texte et l'élève – déjà si difficile à établir ! – ou parce que ces notions ne peuvent s'aborder que dans des œuvres complètes et par confrontations de textes ou, encore, parce que les aspects théoriques sont peu ou mal connus, on évite d'esquisser les contours de cet intermédiaire indispensable qu'est le narrateur.

Pourtant, les notions d'auteur, de narrateur et de personnage sont caractéristiques des textes littéraires, sont indispensables à la maîtrise de leur compréhension de ces textes comme de leur production et commencent à traverser l'espace des classes (dès la maternelle même, pour la première). Ayant eu l'occasion d'intervenir comme écrivain dans des projets d'écriture longue à l'école primaire, j'ai toujours, comme les autres écrivains dans la même situation, à un moment ou à un autre fait émerger cette notion. Il nous appartient donc, ici, d'envisager la question du narrateur et des diverses perspectives qu'elle ouvre.

1. LE NARRATEUR : UNE INSTANCE DU TEXTE LITTÉRAIRE

L'école commence à faire une bonne place à la typologie des textes ; des manuels en sont directement inspirés (6). Elle a recours à des textes dans toutes les disciplines. Mais elle ne s'interroge guère sur le statut « littéraire » ou non de ces textes alors que les stratégies de lecture à mettre en œuvre sont fondamentalement différentes.

Rappelons d'abord quelles sont les **instances présentes** dans le texte littéraire de fiction, sachant qu'elles sont **enchâssées** les unes dans les autres et **doubles** à chaque fois, l'une du côté de l'émission, l'autre du côté de la réception.

a - Auteur concret / lecteur concret :

Pour résumer, disons que ces deux instances ont en commun d'être des personnalités historiques et biographiques inscrites dans le réel.

b - Auteur abstrait / lecteur abstrait :

S'instituant auteur d'un texte, l'auteur concret va, au cours de son travail de production du texte, élaborer une « image » d'auteur en relation avec le lecteur abstrait qu'il imagine. C'est grâce à cette instance qu'il est possible, notamment, d'étudier l'ironie de certains textes littéraires.

c - Narrateur / narrataire :

J'arrive donc ici à « l'instance typique du texte narratif littéraire » (7). À la différence de l'auteur concret, le narrateur est une instance créée qui appartient au texte et a la charge d'en conduire la narration. Il est doté de la fonction narrative (ou fonction de représentation) et de la fonction de contrôle (ou de régie) car il contrôle la structure textuelle et peut citer le discours des acteurs. Il est, en quelque sorte, l'équivalent du metteur en scène de théâtre ou de cinéma. Il peut aussi avoir une fonction interprétative, commentant soit sa façon de conduire le récit, soit les agissements de tel ou tel acteur.

C'est lui encore qui désigne parfois explicitement le narrataire (ou « lecteur invoqué » pour certains pragmaticiens (8) en l'apostrophant par exemple, comme c'est fréquemment le cas dans *Jacques le fataliste* de Diderot, « Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans... ».

Enfin, les relations privilégiées qu'un narrateur va établir avec tel ou tel acteur seront un des éléments qui permettront au lecteur de distinguer un « héros » d'un personnage secondaire.

d - Acteur :

Jaap Lintvelt propose de substituer la notion d'acteur (9) à celle de personnage dans la mesure où elle permet de clarifier la notion de narrateur. En effet, un personnage peut être acteur uniquement (le père Goriot) ou avoir une double fonction (Des Grieux) : être acteur (confronté à Manon Lescaut) ou narrateur (je-narrant à Renoncourt). Ainsi l'acteur n'aura qu'une fonction d'action à l'intérieur du monde narré.

L'ensemble des instances peut être schématisé de la façon suivante :

auteur concret (auteur abstrait (narrateur (acteur-récit-histoire) narrataire) lecteur abstrait) lecteur concret.
monde romanesque

2. TYPOLOGIE NARRATIVE : LES DIVERS POINTS DE VUE

De Genette (10) à Lintvelt, on retrouve une **dichotomie** qui permet d'établir « deux formes narratives de base » (11) : la **narration hétérodiégétique** (le narrateur ne figure pas dans l'histoire) et la **narration homodiégétique** (un même personnage remplit une double fonction, comme narrateur, il assume la narration du récit, comme acteur, il joue un rôle dans l'action).

En s'appuyant sur l'opposition narrateur / acteur, J. Lintvelt avance la notion de « **centre d'orientation du lecteur** » qui détermine la position imaginaire du lecteur dans le monde romanesque au plan perceptif-psychique, au plan temporel, au plan spatial ainsi qu'au plan verbal. Pour la narration hétérodiégétique, ce « **centre d'orientation** » peut se situer soit dans le narrateur (type narratif auctorial), soit dans un des acteurs (type narratif actoriel) soit ne coïncider ni avec le narrateur, ni avec un acteur (type narratif neutre) ; dans ce dernier cas, l'action romanesque n'est plus filtrée par la conscience subjective du narrateur ou d'un acteur. Pour la narration homodiégétique, seuls deux types sont possibles, le type auctorial et le type actoriel, puisqu'il ne peut y avoir qu'une perception individuelle soit par le personnage-narrateur, soit par le personnage acteur.

Pour la narration hétérodiégétique, cette série de types narratifs recoupe d'autres appellations rassemblées ci-dessous (la narration homodiégétique, appelée parfois « récit à la première personne » n'offre pas les mêmes possibilités de confrontation) :

	Lintvelt	Genette	Combettes (12)
Narration hétérodiégétique	type auctorial	focalisation zéro	point de vue de type III narrateur omniscient
	type actoriel	focalisation interne	point de vue de type I « vision avec »
	type neutre « caméra » (13)	focalisation externe	point de vue de type II « témoin » ou « spectateur »

La typologie de Lintvelt permet de lever des ambiguïtés sur certains termes, celui de focalisation, notamment, qui peut désigner à la fois, la perspective narrative (le qui voit ?) et la profondeur de cette perspective (jusqu'où ?) et qui, y compris au lycée, pose des problèmes d'interprétation aux élèves (14). Mais ce n'est pas là son principal intérêt. En effet Lintvelt déroule, en les spécifiant, l'ensemble des caractéristiques de ses types narratifs sur les quatre plans concernés, couvrant ainsi l'ensemble des composantes du texte littéraire narratif. Je présenterai brièvement l'ensemble des aspects développés par Lintvelt, me contentant de commenter ceux qui paraissent les plus pertinents à mettre en œuvre à l'école primaire.

2.1. Plan perceptif-psychique

Quelles relations la narration entretient-elle avec l'histoire ? Le choix d'un centre d'orientation pour le narrateur implique celui d'une **perspective narrative** ou « point de vue ». Les possibilités sont les suivantes, celle du narrateur (type auctorial), d'un (ou plusieurs) acteur(s) (type actoriel), d'une caméra (type neutre) pour les trois types narratifs hétérodiégétiques, celle du personnage-narrateur (type auctorial), du personnage-acteur (type actoriel). Ce choix a des conséquences sur l'ensemble du texte.

Types	actoriel	actoriel	neutre
Perspective narrative	narrateur	un ou X acteur(s)	caméra
Profondeur de la perspective :	- externe	illimitée (omniscience)	limitée (extrospection)
	- interne	illimitée (omniscience)	limitée (introspection)
Mode narratif	tendance au sommaire d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	scènes d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	limitée (enregistrement) impossible scènes d'événements non-verbaux et du discours des acteurs

Strictement, le concept de « point de vue » doit désigner les phénomènes de ce plan perceptif-psychique, même s'il entraîne d'autres phénomènes sur les autres plans. La perspective narrative ne se limite pas à la seule question du qui voit ? (même si celle-ci permet d'entrer dans la notion), elle implique l'ensemble des sens (auditif, olfactif...) et est influencée par le psychisme du « percepteur ». La profondeur de la perspective dépend de la quantité de savoir sur l'objet perçu (ce qui peut amener les questions suivantes : Que voit-il ? Jusqu'où ? Que peut-il savoir ? Comment ?). Ainsi un narrateur omniscient peut révéler les pensées intimes de chaque acteur, alors qu'un acteur, sujet percepteur, ne peut révéler que ses propres pensées et se limitera donc à une présentation externe des autres acteurs.

Le narrateur dispose de **deux « modes narratifs »** la scène, qui décrit les événements romanesques dans le détail et qui suppose une présentation visualisée directe (comme le reportage en direct d'un match de football) et le *sommaire* qui résume les événements ou les discours des acteurs (comme le résumé du match de football achevé), sans recours à la visualisation. Ce sommaire est fréquent dans l'exposition d'un roman et caractéristique du type auctorial – qui peut, bien évidemment recourir aussi à la scène – puisque le narrateur fait un récit rétrospectif et bénéficie d'un savoir supérieur.

2.2. Plan temporel

Sur ce plan, deux relations sont à examiner : le **rapport entre narration et histoire** (à quel moment la première se situe-t-elle par rapport à la seconde) et la **relation entre le récit et l'histoire** (15) (le premier étant mesuré par la longueur du texte, le second concerne la durée de l'histoire). Le choix d'un type narratif permet aussi des possibilités différentes en ce qui concerne l'ordre temporel (chronologie linéaire, retours en arrière, anticipation).

Types	auctorial	actoriel	neutre
Moment de la narration	narration ultérieure	simultanée (au présent) illusion d'une narration simultanée (aux temps du passé)	simultanée (au présent) illusion d'une narration simultanée (aux temps du passé)
Ordre	retours arrière et anticipations certaines possibles	retours arrière possibles anticipations certaines impossibles	retours arrière peu possibles anticipations impossibles
Durée	temps de l'histoire relativement long	temps de l'histoire relativement court	temps de l'histoire relativement court

L'opposition entre les anticipations certaines d'un narrateur qui sait tout du devenir de ses acteurs et les anticipations incertaines, projets ou supposition d'un acteur centre d'orientation est importante et découle directement de la narration ultérieure du narrateur auctorial. C'est une des caractéristiques qui, dans le cas de la narration homodiégétique, permettra de distinguer celle de type actoriel de celle de type auctorial (voir, par exemple, l'opposition entre les deux parties de *L'étranger* d'Albert Camus et les exemples donnés en 3.3.3.2). Nous verrons plus avant l'importance didactique de ce plan temporel.

2.3. Plan spatial

Il importe de fixer quel centre d'orientation spatiale et quel degré de mobilité les divers types narratifs imposent.

Types	auctorial	actoriel	neutre
Position spatiale	du narrateur	de(s) l'acteur(s) support(s) de la perspective	d'une caméra (16)
Mobilité spatiale	omniprésence (plusieurs endroits en même temps)	omniprésence impossible	omniprésence impossible

Le type actoriel suppose donc que l'acteur soit en mouvement pour que de nouveaux lieux (ou acteurs) apparaissent et que l'objet de sa perception soit situé par rapport à sa position.

2.4. Plan verbal

C'est ici que se manifeste l'ensemble des **problèmes liés à l'énonciation** (personne, valeur des temps, registre, indicateurs de la deixis...) et qu'il convient de sérier. **La dichotomie traditionnelle**, récit à la première personne / récit à la troisième personne **est insuffisante**. Ce que soulignait déjà Genette en 1972, lorsqu'il distinguait narration hétérodiégétique et narration homodiégétique :

« La présence des verbes à la première personne dans un texte narratif peut donc renvoyer à deux situations très différentes, que la grammaire confond mais que l'analyse narrative doit distinguer : la désignation du narrateur en tant que tel par lui-même [...] et l'identité de personne entre le narrateur et l'un des personnages de l'histoire [...]. Le terme "récit à la première personne" ne se réfère, bien évidemment, qu'à la seconde de ces situations, et cette dissymétrie confirme son impropriété. En tant que le narrateur peut à tout instant intervenir *comme tel* dans le récit, toute narration est, par définition, virtuellement faite à la première personne (fût-ce au pluriel académique, comme lorsque Stendhal écrit : "*nous avouerons que... nous avons commencé l'histoire de notre héros...*"). La vraie question est de savoir si le narrateur a ou non l'occasion d'employer la première personne pour désigner *l'un de ses personnages*. On désignera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte [...], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte. » (17)

C'est ici aussi que l'on sera amené à s'interroger sur **qui parle ?** (l'acteur, l'acteur-percepteur ou le narrateur ?) et sur le **degré d'insertion du discours des acteurs**. Exposons d'abord les caractéristiques des divers types :

Types	auctorial	actoriel	neutre
Statut du narrateur	hétérodiégétique	hétérodiégétique	hétérodiégétique
Personne grammaticale	récit à la 3 ^e personne (18)	récit à la 3 ^e personne	récit à la 3 ^e pers.
Valeur temporelle des temps du passé	passé présenté comme révolu	illusion d'un présent	illusion d'un présent
Registre verbal	idiolecte du narrateur pour les sommaires d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	idiolecte de l'acteur-percepteur pour les scènes d'événements non-verbaux idiolecte des acteurs pour les scènes du discours des acteurs	registre verbal neutre pour les scènes d'événements non-verbaux idiolecte des acteurs pour les scènes du discours des acteurs

Narrateur et point de vue ou comment raconter

Degré d'insertion du discours des acteurs	discours extérieur narrativisé discours intérieur narrativisé	discours extérieur des acteurs (si entendu par acteur-percepteur) - rapporté au style direct - transposé au style indirect ou indirect libre discours intérieur de l'acteur-percepteur - rapporté au style direct (monologue intérieur...) - rapporté au style indirect ou indirect libre	enregistrement du discours extérieur des acteurs rapporté au style direct impossibilité d'enregistrer le discours intérieur
Appareil formel du discours auctorial	pro.pers : je (Neur)/ tu (Naire) temps verbaux du discours indicateurs de la deixis interrogation, exclamation, intimation, assertion, modalité de l'assertion par le narrateur	absents	absents
Types fonctionnels de discours auctorial	discours communicatif, métanarratif, commentatif, explicatif, évaluatif, abstrait, émotif, modal	absents	absents

À la simple visualisation de cet ensemble de caractéristiques, on perçoit bien que ce sera l'un des lieux essentiels de différenciation des types narratifs et, par conséquent, une **source d'interventions didactiques nombreuses**. Je n'insisterai, pour l'instant que sur le « discours auctorial ». On retrouve ici la distinction de Benvéniste entre *histoire* et *discours* défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (19). D'où la présence de **l'appareil formel du discours** qu'il faudra examiner avec précaution, dans les textes, pour vérifier s'il peut effectivement être attribué à l'énonciation du narrateur.

Ce discours auctorial manifeste aussi les **autres fonctions du narrateur**. Si sa fonction première est la fonction narrative (ou fonction de représentation) combinée avec la fonction de contrôle (ou de régie) (cf. 1), il peut exercer d'autres fonctions optionnelles (20) :

- concernant le rapport **narrateur/narrataire**, le narrateur exerce une fonction communicative en s'adressant au narrataire, en l'interpelant par exemple ;
- concernant le **rapport narrateur/récit**, le narrateur exerce une fonction métanarrative en commentant son récit ;
- concernant le **rapport narrateur/histoire**, le narrateur peut exercer une *fonction explicative* (à propos du comportement d'un acteur, par exemple), une *fonction évaluative*, en jugeant l'histoire ou tel ou tel acteur, une *fonction généra-*

lisante par le biais du discours abstrait formé de réflexions générales (les maximes de Balzac, par exemple), une *fonction émotive*, dans son discours, le narrateur manifeste les émotions que suscite en lui l'histoire et, enfin, une *fonction modalisante* qui indique le degré de certitude du narrateur à l'égard de l'histoire qu'il raconte.

Avant de conclure sur la narration hétérodiégétique, je soulignerai, avec Lintvelt, Genette et bien d'autres, qu'il **est rare qu'un livre ne comporte qu'un seul type narratif**, que ceux-ci se succèdent et que ces changements sont souvent importants pour le sens, ainsi Flaubert alterne-t-il le type auctorial et actoriel (perspective de Charles, puis d'Emma) dans *Madame Bovary* (cf. aussi 3-3-3-1).

2.5. Différences narrateur hétérodiégétique / narrateur homodiégétique

Lintvelt indique (21) que la seule différence entre le type narratif homodiégétique actoriel et le type narratif hétérodiégétique est le statut du narrateur, *homodiégétique* dans un cas, c'est-à-dire acteur dans l'histoire, *hétérodiégétique* dans l'autre, c'est-à-dire étranger à tout acteur de l'histoire. Les différences entre le type narratif auctorial homodiégétique et le type narratif auctorial hétérodiégétique sont plus importantes et découlent du fait que dans le premier cas le narrateur est aussi acteur, ce qui limite son omniscience : profondeur de la perspective limitée à l'introspection du personnage narrateur, omniprésence impossible, nécessité de sa présence pour l'insertion du discours extérieur des acteurs, impossibilité de narrativiser les discours intérieurs des autres acteurs...

3. QUELLES PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN LECTURE-ÉCRITURE ?

Tout d'abord j'évoquerai deux problèmes posés par la question du mode de narration avant d'indiquer des rencontres inévitables du narrateur, puis d'envisager des pistes didactiques.

3.1. Des problèmes « insurmontables »

3.1.1. Le point de vue guide la lecture

À la quatrième page de *La fête des mères* de Didier Daeninckx (22), le lecteur découvre le texte suivant : « *Il se souvenait, et chaque fois les yeux lui piquaient, qu'avant les vacances de Noël, à quatre heures juste, le camion stop-pait à la hauteur de la maternelle, dans un interminable crissement de freins. Son père se penchait ...* »

Dans le but d'établir une chronologie de l'histoire, une étudiante de première année d'IUFM (appartenant à un groupe d'étudiants avec lequel nous avions, précédemment, ébauché un travail de lecture-écriture autour de ce livre, intégrant notamment un travail sur le traitement du temps) a demandé aux élèves de CM1 de la classe d'application dans laquelle elle intervenait de *dater*

les vacances de Noël. Tous les ont situées à l'époque où Jef était à la maternelle, à cause de la présence du mot et de l'illustration. Mais le plus surprenant c'est que le groupe d'étudiants et l'IMF ont tous fait la même **erreur d'interprétation**. Ils n'avaient pas identifié que depuis la première page du texte, nous sommes en face d'un récit de type actoriel et qu'il y a donc une **illusion de simultanéité** entre le moment de la narration et le moment de l'histoire. En effet, le narrateur utilise comme perspective narrative celle de Jef, le personnage principal ce qu'indiquent, sur le plan perceptif-psychique, certains indices « Jef **rouvrait les yeux... il attendait que les bruits des pas se soient estompés ... il promenait son regard** sur la classe désertée ..., etc. ». Des indices (« Tous ses amis [...] refermaient **leurs cahiers**, jetaient à la hâte crayons, gommes et feutres dans **les cartables...** » « La maîtresse le doublait souvent dans le hall, **son paquet de copies** sous le bras » p. 2) amènent à penser qu'il est, à ce moment où il sort de l'école, élève de cycle 2 ou 3, ce que confirme le paragraphe précédent le passage problématique, séparé de lui par une illustration :

« En approchant du portail de l'école, Jef lui [à son père] accorda même un sursis en le faisant discuter avec un bouliste. Mais il eut beau multiplier les détours, se retourner pour observer les jeux de ceux qui restaient à l'étude, rien n'y fit : personne, ce soir encore, ne l'attendait devant l'école. » (p. 4)

L'erreur commise est bien le **signe d'une non-lecture du point de vue** adopté par l'écrivain et de sa cohérence (temporelle notamment) puisqu'elle suppose un « changement » de point de vue, le passage du type actoriel adopté à un type auctorial que rien ne justifie (ni ne justifierait d'autant plus que ce livre tire pleinement profit de ce type narratif, car l'acteur-percepteur Jef et le lecteur sont les seuls à connaître l'identité du coupable, « situation immorale » qu'un narrateur omniscient aurait dû justifier ou condamner et qui gêne de nombreux lecteurs enseignants).

Lorsque l'on confronte les enfants à la lecture de textes autres que les contes « traditionnels » (23), cette erreur devient fréquente, même si les questionnements évitent de la faire surgir. Liée le plus souvent à un « non-enseignement », elle est la cause d'une mauvaise perception d'un des éléments fondamentaux de la cohérence globale d'un récit, voire de son « incompréhension », dans la mesure où le découpage du « monde représenté » dans le texte lu est essentiellement le produit du « point de vue » du narrateur et de ses choix.

3.1.2. Passer du conte à la nouvelle, une réelle difficulté

Un professeur d'école stagiaire avait un projet lié à son mémoire professionnel. Il s'agissait pour lui de faire passer des élèves de cycle 3 de la production de contes, qu'ils avaient déjà pratiquée, à la **production de nouvelles « réalistes »**, centrées sur leur environnement (une classe de campagne dans un petit village où coule une rivière...).

Pour cela, il s'était muni d'une batterie de nouvelles à narration hétéro- puis homo-diégétique (les secondes permettant, en principe, un repérage plus aisé du narrateur), d'un ensemble de grilles élaborées avec et par les élèves et destinées à recadrer le schéma narratif canonique. Une séquence à laquelle j'ai pu

assister (24) avait pour objectif de permettre aux élèves de cerner ce « personnage » caractéristique qui disait « je » pour raconter quelque chose qu'il avait vécu. Malgré l'apparente difficulté des textes, les élèves en ont saisi le sens littéral, mais ils ont **eu beaucoup de mal à percevoir que l'un des personnages de l'histoire était celui qui la racontait**, à cause d'un questionnement ne permettant pas de relever assez d'indices (narration simultanée / ultérieure, lexique indiquant le « sujet » de la perception, contraste entre la perception interne et la perception externe (flou sur l'identité du marinier)...).

Au terme du stage, alors que les questionnements en lecture sur les textes étudiés après ma visite avaient été affinés, nous avons pu constater avec le stagiaire, au vu des productions d'élèves analysées dans le mémoire professionnel, qu'**aucune** d'entre elles **n'intégrait les éléments liés au travail sur le narrateur** : elles étaient toutes écrites à la troisième personne, malgré des réécritures partielles à la première personne imposées par le stagiaire mais non validées et non conservées par les élèves (elles auraient trop bouleversé l'économie de leur récit) et qu'aucun personnage n'était, hormis sur une ou deux phrases par texte, narrateur. On se trouvait en face d'un dispositif narratif qui reproduisait celui du conte.

Quelle analyse faire de cet « échec » ? La simple identification du narrateur dans un texte, si elle ne s'appuie pas sur des traits linguistiques particuliers, ne suffit pas. Sans doute le simple « changement de pronom » demandé dans la réécriture ne permet pas l'émergence d'un narrateur-personnage-acteur. Il faut probablement « **construire** » **ce personnage-acteur** avant de le doter d'une voix, sinon les élèves habitués à n'utiliser la première personne que pour se désigner eux-mêmes en tant qu'acteur dans les « rédactions-récits de vie » ou la troisième personne dans les autres récits restent confrontés à la quasi impossibilité de désigner par « je » cet autre qui est à la fois narrateur et acteur de ce qu'il raconte ou, plus largement, de concevoir, entre eux et le texte qu'ils ont à produire, cette « instance » de régie qu'est le narrateur.

3.2. Des rencontres inévitables

Dans le quotidien d'une classe, il est des « situations » dans lesquelles les notions de narrateur et de point de vue peuvent apparaître incidemment et que le maître peut saisir comme point de départ d'interventions didactiques. En effet, la littérature de jeunesse permet, dès les plus petites classes, la rencontre du narrateur et de ses « pouvoirs ». En voici, brièvement deux exemples (25) pour le cycle 1 ou 2.

- Le livre, *Les escargots n'ont pas d'histoires* de Claude Boujon (26), met en scène, sur chaque double page, un narrateur hétérodiégétique (en bas de page) et son récit, dans une bulle, ce qui offre une excellente illustration de ce mode de narration.

- Le livre, *Attends que je t'attrape !* de Tony Ross (27) raconte l'histoire d'un « effroyable monstre » dévoreur de planètes, l'illustration utilise volontiers la contre-plongée et le lecteur est confronté à des trognons de planètes. Apercevant un petit garçon nommé Léo, le monstre jette son dévolu sur lui, il guette l'enfant toute une nuit. Le lendemain matin, lorsque Léo sort pour aller à

l'école, le monstre, dessiné pleine page surgit « dans un rugissement effroyable »... À la double page suivante, le lecteur découvre un gros plan sur les chaussures de Léo et, à peine plus haut que les semelles de l'enfant, le monstre qui tient une allumette à la main en guise de massue. L'illustration de ce livre offre une métaphore de la notion de point de vue et permet de visualiser les « effets » (ici, paralepse) qu'un narrateur omniscient tire de l'usage calculé de ses savoirs sur l'histoire et des variations possibles de la *profondeur de sa perspective*.

On n'oubliera pas, non plus, les adaptations télévisuelles des histoires du Père Castor ou de Babar, qui, vieilli, narre à ses enfants ses aventures passées, ni les nombreuses rencontres possibles au détour des lectures du cycle 3 – des *Contes de la rue Brocca* de Pierre Gripari aux *Lettres de mon moulin* ou d'autres titres fréquemment utilisés.

Mais, c'est parfois **dans d'autres disciplines** que le narrateur peut surgir. Ainsi, au cours d'une activité de sciences naturelles, il arrive que le maître donne, comme support de travail, des documents de ce type, extrait de *La Hulotte* (page 19 du n° 70) : « Regardez plutôt : avec mon bec, je récupère tout en bas de mon dos, une goutte de graisse sécrétée par une glande bizarre avec un nom à coucher dehors : la glande uropygienne. » Aucun doute possible, l'hirondelle est bien le narrateur, si cela ne remet pas en cause la validité scientifique des informations contenues, il convient de s'interroger sur la lecture qu'en feront les élèves afin qu'ils puissent **démêler le contenu scientifique et sa « littérisation »**.

La question du narrateur apparaît aussi en écriture, comme dans ces deux copies d'élèves qui en manifestent une connaissance « intuitive » dans une tâche de production de conte où, pourtant, le plus souvent elle est évacuée.

- « *Autrefois, un jeune garçon vivait dans une maison avec ses parents. Un jour, il entendit dire qu'il y avait une jeune princesse terriblement belle qui était tenue prisonnière d'une sorcière dans une cabane. Seul un garçon courageux pourrait la délivrer...* » (Caroline, CM2). L'élève manifeste ici l'omniscience du narrateur qui présente le savoir qu'il a sur le savoir acquis par l'acteur en ayant recours à un sommaire d'événements présenté dans un discours rapporté indirect ; il échappe ainsi à l'écriture de l'épisode.

- « *Il était une fois une vieille dame qui avait recueilli trois petites filles dans une caverne. Cette vieille dame s'appelait Alice. Mais j'ai oublié de vous dire qu'Alice était pauvre, elle habitait à la lisière d'un bois inconnu et dans ce bois il y avait une sorcière.* » (Amandine, CM2). Le narrateur auctorial use ici de deux de ses fonctions optionnelles : communicative (je / vous) et métanarrative (oubli). Cet exemple est à rapprocher de cet autre : « *Isac découvre une bibliothèque pleine de livre de magie. Dans l'un d'eux, il y a une potion pour endormir les sorcières. Les ingrédients sont : langue de chat, queue de lapin quatre fourmis et deux yeux de poules.* »

« *Je prépare la mixture et la mets dans un verre...* » (Mickaël CM2) qui lui témoigne d'une erreur relativement fréquente dans les textes d'élève, le passage d'une narration hétérodiégétique à une narration homodiégétique. Ainsi, à

partir de corpus de copies d'élèves, il est possible d'organiser autour de ce problème un tri d'erreurs.

3.3. Des notions à construire en lecture

Parce que les problèmes rencontrés en production par les élèves les amènent à mieux interroger les textes, je pense que l'on peut s'appuyer sur eux pour aborder ces questions qui sont, comme nous l'avons vu plus haut, caractéristiques du « texte littéraire ». Toutefois, si l'on souhaite que ces problèmes soient clairement identifiés, il est nécessaire que les élèves disposent d'un minimum de savoir sur les techniques narratives et des connaissances sur des solutions utilisées par des « experts » et repérées en lecture.

3.3.1. Un critère de choix des livres pour l'enseignant

Comme les contes traditionnels fournissent peu de matériaux (28), il est nécessaire de puiser dans l'abondante littérature de jeunesse. Pour cela, il est souhaitable que l'enseignant se demande si le livre qu'il envisage de choisir développe une réflexion sur son **mode de narration** – et, donc, sa « littérarité » – ou s'il « joue la transparence » et qu'il s'oriente vers des œuvres complètes. Si par leur appartenance à certains genres (policier ou fantastique) certains textes permettent plus que d'autres de conceptualiser les notions de narrateur et de point de vue, bien d'autres textes peuvent être utilisés.

3.3.2. Deux exemples de mise en scène du dispositif de narration

Le livre, *La danse du loup* de François Périgot (29), s'ouvre sur la mise en scène d'une relation narrateur / narrataires-fictifs (des enfants (30) (mimant la scène de lecture familiale) dans laquelle le narrateur auctoniel annonce au narrataire réel la teneur de son récit.

« Les enfants en demi-cercle autour de moi attendent que je les embarque, comme tous les soirs, dans une nouvelle aventure de la Souris Noire : du frisson, de l'aventure, du suspense...

Mais ce soir, je n'ai pas envie, non. C'est comme ça ! Pourquoi me forcer ? Je me sens mélancolique... » (On remarquera au passage que le lecteur abstrait, amateur de la collection, est convoqué).

Ces deux premières pages et la dernière peuvent aider à construire les notions d'auteur réel et abstrait (François Périgot, auteur réel, est dans l'ensemble de la collection un auteur abstrait de récit policier, rôle dont il se départit ici) et de narrateur (31) différent des « acteurs » du récit avec ses diverses fonctions : narrative, communicative, métanarrative, évaluative. Pour une analyse plus juste, il faudrait aussi faire un sort à l'« archinarrateur » qui est à l'origine de cette « mise en scène », mais ce niveau supplémentaire semble peut utile pour les élèves.

La maison en danger de Marylin Sachs (32) s'ouvre sur la constitution d'un narrateur homodiégétique dans un pré-texte intitulé « Un mot de l'auteur », signé Marylin Sachs. L'auteur abstrait évoque un épisode d'enfance de l'auteur réel puis il écrit :

« Devenue adulte, et auteur, j'ai voulu raconter cette histoire. Je m'y suis essayée des années. Je l'ai écrite et réécrite. En vain. Je n'arrivais à rien. Je m'y prenais de cent façons et ce n'était jamais bon. Jusqu'au jour où **une petite fille est venue me rendre visite en pensée. Ce n'était pas moi à neuf ans, sa famille n'était pas la mienne. Mais les joies qu'elle tirait de sa Maison des Ours étaient aussi profondes, aussi vives que dans mon souvenir.** »

La « petite fille », instituée ici en narratrice peut ainsi à la page suivante commencer la narration de son histoire, sous la forme d'un journal mensuel :

« Janvier

Dans ma classe, tout le monde sait mon nom.

Je m'appelle Fran Ellen. Fran Ellen Smith. J'ai neuf ans trois-quarts, je suce encore mon pouce, et les autres disent que c'est dégoûtant et que ça sent mauvais. »

L'intérêt particulier de ce texte est qu'il permet aux élèves de bien saisir les « filtres » qui existent entre le « je » utilisé dans un texte littéraire par un narrateur homodiégétique et eux-mêmes en tant qu'auteur de ce texte, il peut donc aider l'enseignant à faire construire par ses élèves les mêmes filtres.

Ces deux textes – qui ne sont pas uniques ! – peuvent, à l'issue d'une activité de tri de débuts de romans, axée sur les divers types narratifs, permettre une conceptualisation par les élèves de la notion de « narrateur ».

3.3.3. Point de vue et projet lecture

Pour cerner ces diverses notions, il me semble nécessaire de concevoir un **projet lecture** articulé autour d'un genre et amenant les élèves à **confronter les modes narratifs de plusieurs textes** et, par conséquent, sortir des repérages anecdotiques habituels (lecture de l'histoire) pour entrer dans la spécificité du texte littéraire (lecture de la narration et de ses relations avec l'histoire). Ce type d'approche permet aussi d'échapper au livre « unique » pour tous et d'offrir aux élèves, en fonction de leurs compétences, divers titres tout en les dotant d'une méthodologie commune d'analyse. Voici, par exemple, quelques traces de notre problématique dans cinq titres (d'une même collection *Souris noire*) : *Qui a tué Minou Bonbon* de Joseph Périgot, *La fête des mères* de Didier Daeninckx, *Le chat de Tigali* du même Daeninckx, *Cœur de pierre* de Philippe Dorin et *L'assassin habite à côté de Florence Dutruc-Rosset*. Les deux premiers titres recourent à une narration hétérodiégétique, les trois derniers à une narration homodiégétique.

3.3.3.1. Repérages du type auctorial et du type actoriel

Avec *La fête des mères*, il est possible de recueillir tous les **indices caractéristiques du type actoriel** (perspective d'un acteur), ce qui peut permettre, par confrontation, de cerner ceux des deux autres types narratifs. En bref

a. Au plan perceptif-psychique :

- un positionnement de l'acteur centre d'orientation dans les diverses scènes (la présence de Jef permet le récit du hold-up et il le voit « à sa hauteur », celle du porte-clef !) et ignorance de ce qui n'est pas dans son champ de vision ou son expérience (aucune information sur les « agissements » du père) ;
- des verbes ou expression de perception et de sensation (dont Jef est le « sujet » grammatical) : voir, observer, entendre, poser les yeux, sentir confusément... ;
- le recours au mode narratif de la scène d'événements non-verbaux essentiellement (sortie de l'école, attente, hold-up,...) et quelques rares scènes de discours (33) des acteurs (coucher de Jef et dialogue avec le père).

b. Au plan temporel :

- l'illusion d'une narration simultanée aux temps du passé ;
- un ordre chronologique marqué par un retour en arrière de quelques mois (« Jef se souvenait... ») ;
- une durée de l'histoire relativement courte (de l'après vacances de Noël à la fête des mères).

c. Au plan spatial :

- les déplacements de Jef structurent l'espace – l'école, le trottoir, la banque... sa chambre ;
- son impossibilité d'omniprésence est soulignée par le recours au « travail mental » de Jef quand d'autres lieux sont évoqués (« Il imaginait que son père s'arrachait à son fauteuil... Il le voyait traverser le square... »).

d. Au plan verbal :

- l'idiolecte de l'acteur-percepteur (Jef) est constant, ce qui implique une certaine « simplicité » lexicale (proximité culturelle de l'enfant acteur et de l'enfant lecteur qui débouche, à terme, sur une complicité) ;
- le discours extérieur des acteurs toujours perçu par Jef est rapporté au style direct dans les scènes et au style indirect dans les souvenirs de l'enfant ;
- le discours intérieur de Jef comportant des « jugements », des « pensées » ou des « réflexions » (« Une voix déformée mais familière », etc.) ou, c'est important dans ce récit, des « souvenirs », est transposé au style indirect.

Qui a tué Minou Bonbon ? se distingue des autres titres évoqués ici. En effet, ce livre s'adresse à des lecteurs de fin de cycle 2 et présente des **jeux de points de vue** relativement traditionnels. Trois changements marquent le récit :

- une narration de type auctorial (page 7 à 14) qui présente les personnages (Latuile, son chat, Minou Bonbon, et Nico, leur ami, un élève de CP) en alternant scène brève et sommaire d'événements (« Pendant des années, ils avaient ensemble navigué sur les toits... ») ;
 - à la page 15, le dispositif se transforme .
- « Un matin, Nico fut **étonné** de ne pas trouver ses vieux copains sur le pas de leur porte. Bizarre-bizarre.

Il **jeta un œil** par la fenêtre : le vieux bonhomme était assis dans son fauteuil. Il sursauta quand Nico frappa au carreau, puis tourna la tête lentement. Et il **montra** des yeux pleins de larmes. »

Le connecteur temporel « Un matin » n'est pas simplement l'annonce du déclenchement du récit, mais aussi le signe que le narrateur change de pers-

pective pour se « couler » dans celle de de Nico qu'il désigne ainsi comme le « détective » de ce récit policier. Nous avons souligné les « termes » les plus caractéristiques du type actoriel dans ce passage, mais, aisés à repérer et très pertinents, ils abondent dans la suite du texte. Comme dans de nombreux roman policiers, le narrateur emprunte donc la perspective du « détective » (qui, ici, a pour adjoint son père) ce qui permet au lecteur de ne pas avoir plus d'informations que l'enquêteur ;

- à partir de la page 38, une fois que l'énigme est résolue et que le coupable est puni, la narration retrouve le type auctorial.

« **Inquiets** de ne pas voir rentrer les enfants, **les parents** s'étaient retrouvés au pied de l'échelle.

Il y avait une foule, mais personne n'essayait plus de faire descendre Latuile. On lui monta une part de flan, de la part de la boulangère. **Ca se mange sans dents, le flan.**

Un vieux maçon, **vieux copain du vieux couvreur**, retira sa pipe... » et, plus loin, « Elle [Minette-Biscotte, une chatte] **traînait le plus souvent chez la boulangère...** »

On voit bien ici comment ces changements correspondent à la structure du récit et si l'on se penche sur le détail du texte comment ils autorisent des « tons » descriptifs différents des divers acteurs de l'histoire : la « bonne boulangère » du final contraste avec Dubeuf « devenu boucher parce qu'il n'aimait pas les bêtes » (première partie, perspective du narrateur) et celui que Nico voit « en train de traverser la rue avec un demi-mouton sur l'épaule » (perspective de l'acteur). Ainsi dans le cadre de la production d'écrits, on peut envisager une « répartition » des caractéristiques des personnages en fonction de qui les « voit ».

3.3.3.2. Narrations homodiégétiques, une grande variété

L'observation de narrations homodiégétiques ouvre de nombreuses perspectives et permet aux élèves de mieux se positionner par rapport aux tâches d'écriture auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, elles permettent de clarifier les notions d'auteur et de narrateur (34) et aident donc l'enfant-scripteur à se décentrer, mais elles offrent surtout des dispositifs qui facilitent la résolution de certains problèmes de production en permettant **de définir**, avant l'écriture, **un cadre énonciatif à la narration**. C'est avec cet objectif que je propose ici ce petit parcours de lecture, jalonné par trois acteurs-narrateurs de statut différent (un enfant, un objet, un instituteur), et auquel quelques productions d'écrit feront écho plus avant.

L'assassin habite à côté offre, d'abord, la perspective narrative d'un personnage-narrateur (« **J'aimerais vous** poser une question : est-ce que **vous** avez déjà eu peur, très peur ?... » p.7) avant de prendre celle du personnage-acteur, le même enfant qui intrigué par son voisin « s'invente » une histoire criminelle, jusqu'à ce qu'il retrouve la victime en vie. *Cœur de pierre* offre le même glissement d'un type narratif auctorial (« C'est la pierre qui **vous** parle ») à un type narratif actoriel, à la différence toutefois que l'« acteur » est l'arme du crime, ce qui amène une série de contraintes au récit (peu de perceptions externes (essentiel-

lement tactiles), pas d'introspection de la pierre, intervention d'un autre acteur pour déplacer la pierre d'une scène à l'autre...).

Le chat de Tigali, enfin, se présente comme une suite d'« Extraits du journal de François Huet, instituteur » (p. 7) qui vont du « Vendredi 21 août » au « Lundi 29 septembre ». Le personnage-narrateur ne recourt jamais au discours auctorial, hormis dans sa gestion du temps, et limite à l'extrême ses possibilités d'introspection, se positionnant le plus souvent dans un rôle de témoin, ce qui permet au lecteur de « combler » les nécessaires « trous » de la narration (en se formulant notamment les jugements que le narrateur s'interdit). En voici un exemple particulièrement net :

« Jusque là, je ne prêtai pas attention à la conversation qui s'était engagée de l'autre côté du présentoir, vers la caisse. Je tends l'oreille en reconnaissant la voix du maire, Eugène Mouillot... » et plus loin « Une autre voix, **anonyme** celle-là, enchaîne. » puis « Le maire lui coupe la parole... [...] Un **troisième personnage** se met à parler pour conclure d'une voix pointue... Ils sortent après avoir réglé leurs achats. » (p. 32 à 34)

Cette particularité permettrait d'envisager une réécriture de ce récit en substituant à la narration homodiégétique une narration hétérodiégétique de type neutre (narrateur extérieur utilisant la perspective d'une caméra, se contentant d'enregistrer des faits et des propos). Ce travail sur les nombreux fragments de ce récit susceptibles de subir peu de transformations aiderait les élèves à approcher ce type narratif que l'on trouve peu dans la littérature de jeunesse (peut-être, est-ce parce qu'il demande une plus grande « contribution » du **co-énonciateur lecteur** qui doit « interpréter » lui-même les scènes qu'un acteur ou que le narrateur « interprète » dans les deux autres types narratifs) alors qu'il est fréquent dans la littérature contemporaine (Marguerite Duras, par exemple).

Tout cela mériterait d'être plus approfondi et ne peut se faire qu'en liaison avec la production de textes « littéraires », car c'est sur ce versant de la lecture-écriture que ces notions sont, à ce qu'il me semble, les plus pertinentes pour les élèves et le plus facilement formalisables.

3.4. Du point de vue et de l'écriture

3.4.1. *Problème de narration et émergence d'un auteur collectif*

Parce qu'il amène à faire un choix collectif, le mode de narration permet de faire exister un « **auteur collectif** » garant et responsable de la « régie » narrative choisie. Ainsi, chaque production individuelle sera passée au crible par l'auteur collectif et réorientée si nécessaire. C'est ce qui s'est produit dans un atelier d'écriture en cycle 3 (35) que j'animais en tant qu'« écrivain ». Il s'agissait d'écrire un « conte réaliste » avec des effets fantastiques (36) (le lecteur ne sait pas à la fin du récit si ce qui lui a été raconté a réellement été vécu par l'acteur). Pour que cet « effet » soit possible, il était nécessaire que le narrateur hétérodiégétique ait comme seule perspective narrative celle de l'acteur-héros, baptisé Louis. Mais, je n'avais pas explicité cette contrainte avant que le problème du

type narratif ne se pose clairement. Au début du récit, Louis un jeune adolescent part pour une promenade en plein été. Surpris par un orage, il se réfugie dans une église qu'il ne connaît pas. Par maladresse, il fait chuter un chandelier qui se brise en libérant un parchemin. Celui-ci lui révèle un passage secret dans lequel Louis s'engage avant d'y être prisonnier.

À ce moment-là de l'histoire, plusieurs groupes d'enfants ont proposé des suites dans lesquelles intervenaient la mère inquiète de Louis et certains de ses camarades, c'est-à-dire qu'ils optaient pour le point de vue d'un narrateur omniscient. D'autres groupes avaient « brodé » sur les peurs de Louis seul dans ce souterrain. Un débat a alors été organisé entre les divers groupes tandis que je les guidais dans leur formulation des « effets » produits dans l'un ou l'autre cas. « *Ça fait plus peur* », « *On s'y croit vraiment* » disaient les partisans de Louis-perspective narrative alors que les autres argumentaient à partir de leur vécu et de la légitime « inquiétude » de la mère, les uns pensaient « effets littéraires », les autres « oubliaient » leur rôle d'auteur. Ce débat nous a donc amené à préciser, d'une part, la « durée » de l'histoire (un après-midi – et non un jour et une nuit, durée initialement envisagée – ce qui « désamorçait » l'angoisse maternelle) et, d'autre part à **opter clairement pour une narration** des événements perçus au travers des yeux de Louis, ce que les élèves-« auteurs critiques » formulaient dans les étapes ultérieures d'écriture de la façon suivante « *On ne peut pas garder ça, il ne l'a pas vu* » ou « *Ca s'est bien, mais il faudrait qu'il le voit* ». Ce niveau de formulation (37) par les élèves – qui transparait aussi dans la question « *Qui voit ce que tu racontes ?* » qu'ils posent et se posent dans la suite du travail d'écriture – nous semble pour eux (cycle 3) suffisant pour rendre compte du concept désigné en cours d'élaboration.

Ces discussions ont débouché sur le texte suivant, qui, par le discours intérieur au style direct, intègre la mère de Louis :

« Le garçon hésita, puis se décida à descendre l'escalier qui n'était pas commode. La première marche en pierre avait des trous. Quand il mit le pied sur la deuxième, des pierres glissèrent. De la troisième à la huitième, elles étaient serpentueuses. Louis avait un peu peur mais il pensait : "Je vais trouver un trésor, je serai riche, je soignerai ma mère, je deviendrai célèbre..." ».

La neuvième était couverte de fresques, elle craqua quand il marcha dessus. La dixième était décorée de signes du zodiaque. Quand il y posa le pied, il entendit un clic et la porte se referma derrière lui avec un claquement sec. Il se retourna, courut, essaya de l'ouvrir mais en vain... Il était prisonnier ! »

C'est aussi grâce à ce débat et d'autres du même type que les élèves ont opté pour un retour final de leur héros sans le trésor qu'il a pourtant rencontré dans son aventure : la fiction aurait perdu toute la crédibilité de son indécision calculée, les enfants-auteur collectif renonçaient à leurs fantasmes d'enfants réels.

3.4.2. *Choix de narration et processus rédactionnel*

Me référant, maintenant, au schéma du processus rédactionnel largement diffusé par Claudine Garcia-Debanc, il me semble que la question du mode de narration se pose de façon incontournable et aide à résoudre des problèmes de production aux trois grands « moments » du processus : la planification, la mise en texte et la révision.

3.4.2.1. *Choix de narration et planification*

Je m'appuierai ici sur un exemple parmi d'autres possibles. Une classe de CM1 est engagée dans l'écriture d'un « roman policier ». Les élèves ont d'abord élaboré une trame d'histoire (un enlèvement d'enfant et le meurtre d'un témoin, l'enquête et l'arrestation des coupables), puis, une trame du récit (comment le lecteur aura-t-il connaissance de l'histoire ? (38)). À ce moment-là il s'agit de fixer le moment de la narration et par conséquent de régler l'ordre du récit pour aller vers un scénario (au sens strict, liste des scènes à écrire) et il est nécessaire de **fixer un mode de narration**. Influencés par leurs lectures et « *parce que ça leur parle plus* », ces élèves de ZEP ont choisi la narration homodiégétique d'un personnage-acteur : un journaliste qui double ses « amis » inspecteurs et devient détective. Leur choix a de multiples avantages : c'est un professionnel de l'écriture (qui peut, en cas d'impossibilité de narration de l'ensemble des scènes prévues pour des raisons de temps, par exemple, écrire un article les résumant) ; de par sa fonction sociale, il a accès à des informations que personne d'autre que lui ne détient (souci de « vraisemblance ») ; et, surtout, il peut être sur tous les lieux où il se passe quelque chose lié à l'histoire. Ce n'est que lorsque ce choix indispensable à tout « écrit littéraire long » a été fait que le scénario définitif (ou plan d'écriture) a pu être élaboré. S'il n'est pas fait d'emblée, et ça m'est arrivé à plusieurs reprises de le retarder, il devra de toute façon se faire en cours de route si le récit prétend à quelque cohérence.

3.4.2.2. *Types narratifs et réécriture*

Non seulement la question des types narratifs survient dans toute écriture littéraire, mais elle peut permettre de **motiver et de finaliser la réécriture** d'un texte en la rendant incontournable. En effet, elle suppose une distance entre l'élève producteur et son texte (celle du narrateur), elle s'articule sur la situation de communication (quel « effet » veut-on produire ?), elle peut être « outillée » par le biais d'activités de lecture qui vont fournir aux élèves les « matériaux » linguistiques nécessaires (liste de verbes de perception, par exemple). Ainsi, il est toujours possible après la production d'un récit sans réel dispositif narratif (« narration transparente ») d'inciter l'élève à se doter d'un narrateur qui prendra la perspective d'un de ses personnages, voire de transformer ce personnage en narrateur.

Dans son livre consacré au personnage (39), Catherine Tauveron développe des **exemples de réécritures** d'un récit de voyage dans le temps. Ces réécritures successives sont guidées notamment par la nécessité de respecter la narration homodiégétique de type actoriel prenant la perspective d'un personnage-acteur, « *un homme du Moyen-Âge se retrouvant à Clermont-*

Ferrand en 1992 ». Elles portent, entre autres enjeux, sur ce qu'il peut légitimement percevoir (par ses sens mais aussi par ses connaissances) et sur son idiolecte (lexique spécifique au Moyen-Âge (boutique = *échope*...), impossibilité de nommer les « objets » modernes autrement que par périphrases (voiture = *charrette de fer tirée par des chevaux enroutés enfermés à l'avant de celle-ci*).

3.4.2.3. Le mode de narration guide la mise en texte

Il peut être un critère constant, défini dès le début ou en cours de production. Toujours problématique et réclamant donc une vigilance constante, il est à la fois contraint et aide à l'écriture d'une séquence autant que d'un récit. Je donnerai deux exemples rencontrés en atelier d'écriture.

Le premier exemple concerne la production d'un récit fantastique par des élèves de CE 2. À partir d'un dessin de maison et d'un titre évocateur *La maison des mystères*, ils avaient élaboré la trame suivante : deux enfants, une fille et un garçon de leur âge en situation de fugue devaient se réfugier dans la maison mystérieuse. La présence de deux « héros » a incité à choisir un narrateur hétérodiégétique qui se mettrait dans la situation de l'un ou de l'autre des deux acteurs (fille plus « peureuse » que le garçon). Dans les premières ébauches, les élèves étaient tentés de parsemer l'entrée de la maison de monstres tous plus horribles les uns que les autres (sortis pour la plupart de leur imagination fertile, nourrie de « fantastique télévisuel ») (40) alors que le scénario prévoyait une montée constante vers le « monstre » (un spectre d'officier allemand grand amateur de piano). À la question de savoir ce qu'ils feraient dans une situation similaire, ils avouèrent qu'ils fuiraient (pas tous au même moment) et qu'il était indispensable si l'on voulait aller au bout du secret de la maison que les deux héros y circulent et y passent la nuit. À chaque étape de la production, les groupes d'écriture ont dû, en fonction de cette contrainte, opérer des **choix concernant**, d'une part, **les indices et les événements** et, d'autre part, **leur perception** par l'un ou l'autre des acteurs. Au lieu des « monstres » évoqués, les élèves ont écrit l'inquiétude provoquée par un bruit (eau qui coule), l'étonnement en face d'objets (piano, théâtre miniature)...

« Soudain, Olek est réveillé par un bruit ; cela ressemble à une machine à écrire ! Mais comment est-ce possible ? Qui peut faire du secrétariat en pleine nuit ? Il réveille Nathalie qui entend, elle aussi. Ils se lèvent, descendent avec précaution l'escalier, se glissent sans faire de bruit dans le bureau, derrière les doubles rideaux de la porte-fenêtre. Et là, ils voient le clavier du piano bouger tout seul. »

Une autre donnée de la théorie de Lintvelt permet aux élèves de résoudre des problèmes d'écriture, c'est celle de « scène » perçue par un acteur, une caméra ou le narrateur. Le plus souvent les élèves ont une tendance au sommaire d'événements (par exemple les CM1 écrivant leur récit policier notent : **elle sort avec l'enfant, elle s'enfuit**) et ne déroulent que rarement les « scripts d'action ». Or la notion de point de vue qui suppose un « regard » porté sur l'évènement contraint à sa mise en scène et donc au développement du script. De plus, l'écriture d'une scène amène les élèves à mobiliser leurs connaissances du monde et leur culture de l'image animée par le biais de questions comme

« *Qu'est-ce que tu verrais sur l'écran à ce moment-là ?* ». Ainsi, dans l'exemple cité, le journaliste raconte :

« **Je vis la porte s'ouvrir lentement. La femme qui n'avait plus son uniforme poussa devant elle un petit garçon blond qui n'osait pas avancer. Elle regarda vers l'entrée de l'usine. Puis elle secoua l'enfant et le tira violemment par l'épaule jusqu'à une vieille 505 crème. Elle ouvrit la porte arrière...** »

4. D'AUTRES PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN LECTURE-ÉCRITURE

Les productions écrites observées jusqu'ici appartiennent toutes à des projets d'écriture longue, mais les problèmes de narration peuvent déboucher sur des tâches d'écriture moins coûteuses en temps ou, simplement des activités décrochées, qui peuvent permettre une mise en convergence d'apprentissages divers et dispersés.

4.1. Investir, détourner des textes

À en croire Gérard Genette, mais aussi bien d'autres théoriciens et praticiens de l'écriture, il n'est pas d'écriture littéraire sans **relation forte à l'inter-textualité**, autrement dit un « pilleur » sommeille en tout écrivain. Aussi, une première piste de travail envisageable concerne les « transformations » de textes articulées autour du mode de narration (pour les divers éléments à transformer, on se reportera aux tableaux de la première partie). Je n'en indiquerai brièvement que quelques-unes parce qu'elles sont déjà connues et s'inspirent pour la plupart de *La grammaire de l'imagination* de G. Rodari.

a- Autour du narrateur hétérodiégétique :

- inscription du discours auctorial dans des textes où il est peut présent (les contes, par exemple). Ce travail peut même finaliser, avec une certaine dose de ludisme, un travail sur les types de textes (discours explicatif autour des bottes de sept lieues, discours argumentatif sur tel ou tel acteur...);
- transformation d'un type actoriel en type auctorial : transformation de telle ou telle séquence de la *Fête des mères*, par exemple ;
- transformation inverse qui peut prendre des formes diverses : choix du « héros » ou d'un acteur secondaire comme perspective pour la réécriture d'une scène ; transformation du « sommaire » propre au récit de type auctorial en un certain nombre de « scènes » (un lendemain de tempête pour le père Latuile, par exemple) ;
- changement de perspective dans un récit de type actoriel (perspective de la mère de Jef, par exemple) qui peut conduire à des confrontations constructives entre les élèves autour des caractéristiques perceptives-psychiques et verbales des divers acteurs ;
- transformation de séquences de récit de type actoriel ou auctorial en type narratif neutre par l'élimination des perceptions internes et du discours intérieur par exemple, ce qui aura pour effet d'aider les élèves à prendre conscience de

leur forte présence dans les textes littéraires et, par comparaison, de leur relative rareté au cinéma ;

- la transformation, simple, d'une narration homodiégétique de type actoriel en narration hétérodiégétique de type actoriel (la transformation inverse peut servir de test de validation pour le type actoriel et de différenciation avec le type auctorial). Cette activité offre aussi une bonne situation pour travailler la conjugaison.

b. Autour du narrateur homodiégétique :

- injection d'un acteur-narrateur dans un récit comme témoin d'une scène (41) ;

- transformation d'un des acteurs en personnage-narrateur, que le passage par la lettre facilite (par exemple, le petit chaperon rouge écrit à quelqu'un pour lui raconter son aventure) et qui, par contre-coup donne un supplément de sens aux nombreuses activités habituellement conduites autour de ce « type d'écrit » ;

- changement du personnage-narrateur d'un « journal » : par exemple, dans *Le chat de Tigali* on peut substituer Vanessa la fille ou Sonia l'épouse à l'instituteur narrateur ce qui devrait entraîner plus de discours auctorial.

Tous ces travaux présentent un énorme intérêt. Tout d'abord ils permettent de cibler, dans la pluralité des compétences qui sont mobilisées dans la production d'écrit, quelques compétences de « haut niveau » liées à l'énonciation. Ensuite, ils offrent aux élèves l'essentiel des matériaux langagiers, ce qui leur permet de mettre toutes leurs capacités cognitives au service de ces seules compétences.

4.2. Envisager de nouvelles consignes d'écriture

Faisant confiance à l'inventivité des enseignants, je n'évoquerai que quatre exemples qui ont pu être menés à bien dans des classes et qui témoignent que des activités d'écriture conduites autour de ces notions encouragent et facilitent la production d'écrit des élèves.

Les trois premiers, explorant la narration homodiégétique, sont issus d'un mémoire professionnel centré autour de l'étude du point de vue et qui présente aussi d'autres travaux déjà évoqués. Dans l'ordre chronologique, on trouve une production dont le narrateur est dans la « peau » d'une araignée, deux productions à partir d'un fait divers et une production à partir de bande dessinée.

Inspirée d'un extrait des *Voyages de Gulliver* de J. Swift et de *Deux fourmis* de Chris Van Allsburg, la première consigne invitait donc les élèves de CM1 à mettre leur narrateur dans la perspective d'une araignée. Pour y parvenir, ils ont d'abord effectué un relevé des traits lexicaux qui indiquait le centre d'orientation dans les textes de départ, puis, ils ont établi un **tableau** qui indique ce qui est *réellement vu*, ce que voit le *percepteur* et les impressions que cela suscite en lui. Le même outil leur a servi à recenser les matériaux possibles pour leur production. En voici un court extrait :

« A ce moment-là, Caramel [un chat] arriva ! Je me sauvai et arrivai sur des disques brûlants sans trou au milieu. Sur ces disques, on posait des piscines rondes munies d'un baton. Caramel voulut m'attraper, mais il se brûla... » (Cécile)

En cours de route, de nombreux débats ont surgi à propos des **périphrases** utilisées, permettaient-elles au lecteur d'identifier les « objets » de départ et donc de lire le travail métaphorique accompli ?

La seconde consigne, plus « classique », incitait les élèves à **mettre leur narrateur à la place** de deux des protagonistes d'un fait divers (un hold up malchanceux dans un bureau de poste), celle d'un des malfrats et celle de l'employée du bureau de poste. Ce travail a pu révéler une des causes de la résistance des enseignants à ce type de travaux. En effet, un élève a soigné l'idiolecte du malfrat **« La trouille au ventre, nous voilà fonçant vers la richesse. Nos foulards sur le nez, nous sommes rentrés à la poste. D'une voix rauque, j'ai lancé à la meuf derrière le guichet : file-moi le fric... »** (Julien), ce qui a amené la stagiaire à se questionner sur le bien fondé de sa démarche et sur le degré d'acceptabilité des textes. Or, il est clair que dans ce type de cas, c'est bien la « cohérence » de l'idiolecte du personnage narrateur qui est le seul critère à prendre en compte. On imagine bien, à partir de cet exemple, toutes les activités que l'on peut conduire sur les divers idiolectes de personnages cinématographiques, par exemple, – ce qui permettrait une approche non fortuite des « niveaux de langue » – et qui peuvent ensuite servir de bases de données à des activités d'écriture.

La troisième est intéressante en ce qu'elle questionne les pratiques habituelles de transformation d'un texte en bande dessinée ou vice versa. Partir d'une bande dessinée c'est **repérer les transpositions de la narration** par un codage graphique (lieu dessiné et non décrit, jeu des « plans », place de l'acteur, indications littérales dans les cadres, bulles rapportant les paroles ou les pensées du personnage...), aller dans l'autre sens exige donc une nécessaire étape – trop souvent absente – de travail autour de la narration. Ici, trois pages *Des baleines publiques* de Frank et Bom (Casterman) servaient de support. Ce support présentait les décors vus tantôt par le narrateur extérieur omniscient, tantôt par le biais de l'acteur (un enfant qui avait oublié son sac au musée et retournait l'y chercher après la fermeture), ce qui donnait des pistes aux élèves quant à ce que pourrait voir leur narrateur homodiégétique. Notre satisfaction a été grande de voir que, non seulement les élèves se sortaient bien de cette tâche d'écriture, mais qu'en plus, pour la première fois ils avaient recours à des modalisations et au discours intérieur de l'acteur-narrateur : **« Je restais figé devant une squelette de baleine. Pourquoi avais-je peur devant ce vulgaire squelette que j'avais vu des dizaines de fois auparavant ? Sûrement parce qu'il faisait sombre. Je continuai... »** (Amélie).

Enfin, le dernier exemple établit un **lien entre la télévision et la production d'écrit** et débouche sur la production de récit ayant une narration hétéro-diégétique de type neutre. Une classe de CE2-CM1 a travaillé sur diverses adaptations de *Pingu*, une série d'animation diffusée sur FR3 chaque matin qui présente le double intérêt d'avoir presque toujours un réel point de vue neutre et

de présenter des personnages qui ne s'expriment que par borborygmes. Les élèves qui regardent un épisode sont donc situés à l'exacte place de la caméra, il suffit donc que leur narrateur raconte ce qu'ils voient en dotant les acteurs de discours. Ici, c'est le retour à l'écran qui sert d'outil pour mesurer si tel ou tel narrateur n'a pas débordé la perspective de la caméra. Voici un exemple de texte qui présente une de ces **extrapolations interprétatives du narrateur** : « **Pingu essaie de manger ses pommes de terre, mais il n'y arrive pas, alors il tord sa fourchette. Il mange son poisson, après il veut sortir. Son père ne veut pas** » (Mehdi). On touche ici aux compétences interprétatives que tout élève possède et qu'on lui dénie parfois, il est alors passionnant de repérer les indices qui ont permis cette interprétation et de les mettre en texte (ici, le déplacement de Pingu muni d'un ballon vers la porte, son père qui se retourne, les mouvements énergiques de son bec, le retour de Pingu à sa place) et nous sommes bien là en face de la manifestation de compétences de lecture.

5. POUR UNE CONCLUSION TRÈS PROVISOIRE

L'objectif de ce parcours autour du point de vue était donc triple. D'abord, inviter à lire des textes par cette entrée « technique », sans la séparer d'autres « entrées » (structure, chronologie et traitement du temps, etc.). Ensuite, évoquer des situations de productions autour de ces textes et de cette notion. Enfin plus généralement, essayer de faire percevoir à quel point, une attention soutenue et outillée à la question du mode de narration peut, peut-être, aider de façon déterminante les élèves à certains moments de leurs productions d'écrit.

À l'enseignant (lecteur de littérature) d'y ajouter d'autres pistes de travail et des situations d'investigation des textes qu'une telle notion impose comme le tri de textes (selon le point de vue) ou les « réservoirs » à écriture (ces cahiers, feuilles volantes, « anthologies ») où les élèves, composant leur « intertextualité », déposeront des fragments de textes « caractéristiques » et où ils puiseront au fil de leurs besoins ultérieurs.

Rappelons, enfin, qu'il s'agit surtout d'aider les élèves à construire un **savoir-faire** (un « Comment raconter ? » suggère notre titre) de les aider à surmonter cette difficulté à laquelle chaque « écrivain » est confronté et qui ne devrait plus être absente des préoccupations d'apprentissage et d'évaluation des élèves, dans la mesure où elle peut même « interdire » le récit à un scripteur qui se sentirait trop intimement impliqué dans ce qu'il écrit, et non un savoir, qui ne serait qu'une caricature des « caricatures » que sont parfois les « savoirs savants littéraires » véhiculés dans le secondaire.

J'ai indiqué en cours de route des niveaux de formulations possibles de ces notions par les élèves, en voici d'autres rapportés par C. Tauveron (42) : « *le narrateur dans la peau du personnage* », pour la narration homodiégétique de type actoriel, « *le narrateur dans la situation du personnage* », pour la narration hétérodiégétique de type actoriel, « *le narrateur qui sait tout* » pour la narration hétérodiégétique de type auctorial et « *le narrateur-caméra qui se contente de décrire ce qu'il perçoit* » pour la narration hétérodiégétique de type neutre. Mais c'est à chaque enseignant de laisser ses élèves proposer leurs propres formali-

sations tout en veillant à leur validité et d'essayer de définir, ensuite, des critères d'évaluation de ces savoir-faire. Il est essentiel qu'un élève sache d'où et par qui une histoire sera racontée pour qu'il puisse en écrire le récit.

Enfin au travers de ces notions, ce qui se profile et demeure, pour moi, enseignant-formateur et écrivain, essentiel c'est la **caractérisation littéraire** des textes, qui utilisent les points de vue et leurs variations, et leur **inscription dans des « genres »** (récit réaliste, fantastique, policier) qui non seulement déterminent la matérialité du texte, mais surtout, définissent un lecteur « institué » particulier : détective patient, voyageur rapide, crédule ou critique, souriant ou pestant, complice ou procureur... Elles devraient aussi permettre aux élèves de s'interroger concrètement sur la relation de communication particulière que, dans une tâche d'écriture donnée, ils comptent établir avec leur lecteur, qui ne peut plus tout à fait coïncider avec le maître-évaluateur trop souvent unique lecteur des productions de ses élèves.

NOTES

- (1) Voir en particulier les travaux du groupe EVA et ceux de Claudine Garcia-Debanc.
- (2) Il faudrait définir précisément ce point de vue, mais ce n'est pas l'enjeu de notre travail.
- (3) « L'élève doit pouvoir relater un événement en variant le point de vue... » et « l'élève doit pouvoir transformer un récit par changement de temps, de narrateur, de chronologie, etc. ».
- (4) Ainsi, par exemple, je n'ai pu relever que deux occurrences dans le manuel *Bruit de Page*, Nathan, 1996.
- (5) C'est, par exemple, sous ces entrées que la question est évoquée dans *Former des enfants lecteurs de textes* tome 2. Il est d'ailleurs remarquable que dans les pages 57 et 59 de cet ouvrage, ce repérage ne débouche que sur l'opposition narration/dialogue, alors que dans l'un des deux textes, la présence d'un **on** dans le premier paragraphe et d'un **présent** dans le dernier paragraphe est la trace d'une plus grande implication du narrateur et d'une relation particulière qu'il établit avec son lecteur.
- (6) L'excellente série *Expression écrite* de Schneuwly et alii chez Nathan, par exemple.
- (7) J. Lintvelt : *Essai de typologie narrative, le « point de vue »*, José Corti, 1981, p. 22.
- (8) D. Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, 1990, p 29-32 ; le « lecteur institué » serait par contre équivalent au lecteur abstrait.
- (9) Cf. Lintvelt, p 27-29.
- (10) G. Genette, *Figures III*, Éditions du Seuil, 1972.
- (11) Cf. Lintvelt, p. 37-40.
- (12) B. Combettes et alii, *De la phrase au texte*, Delagrave, 1980. En fait, il s'agit, ici, d'une terminologie que l'on retrouve souvent dans les manuels de collège ou de lycée.
- (13) Le terme revient dans de nombreuses typologies, comme métaphore de l'outil d'enregistrement, propre à ce type narratif.
- (14) Cf. A.M. Paveau « Le « point de vue » des manuels », in *Le Français aujourd'hui*, n° 98, 1992.

- (15) Voir l'opposition établie par Ricardou entre « temps de la narration » (puis « temps littéraire ») et « temps de la fiction », *Problème du nouveau roman*, Seuil, 1967 et *Le nouveau roman*, Seuil, 1973.
- (16) Il me semble temps d'apporter quelques précisions sur ce terme qui risque de devenir dans la pratique de classe source d'ambiguïtés. Il est indispensable sur ces notions de faire appel à la culture audiovisuelle des élèves, car au cinéma, il est des cas où la caméra occupe bien la place d'un témoin qui est celle dont il est question ici (c'est le cas notamment d'une série d'animation intitulé *Pingu*, sur FR3, j'y reviendrai plus avant), mais il en est d'autres où elle occupe d'autres positions (perspective d'un acteur, par exemple, dans les scènes de dialogue avec champ et contre-champ), quand ce n'est pas celle d'un narrateur hétérodiégétique (introduction de Tess de Polanski par exemple) ou homodiégétique. Ceci permettra aussi de mesurer à quel point le choix du type narratif neutre n'est pas le choix d'une « absence » du narrateur mais bien celui de la recherche particulière d'effets sur le lecteur.
- (17) G. Genette, *Figures III*, Seuil, 1972, p.252.
- (18) En général, Lintvelt évoque en effet deux exemples où une autre personne est utilisée : la deuxième dans *La Modification* de M. Butor (si l'on estime que c'est un autre qui raconte l'histoire de Léon Delmont) et la première dans *W ou le souvenir* de G. Pérec où le narrateur se demande si l'accident qu'il a décrit lui est bien arrivé ou s'il est arrivé à un autre (dans ce cas, ce serait bien un narrateur hétérodiégétique). La littérature contemporaine propose d'autres exemples (cf. *Blanche ou l'oubli* d'Aragon).
- (19) E. Benvéniste, *Problème de linguistique générale*, Seuil, 1966.
- (20) Ce choix amène Friedmann, cité par Lintvelt, à distinguer « l'omniscience éditoriale » (de Stendhal, par exemple) et « l'omniscience neutre » (qui pourrait être celle du conte, la « neutralité » laissant la place libre au « conteur »).
- (21) Lintvelt, 1980, p. 98.
- (22) Édition Syros, Collection Souris Noire, 1993.
- (23) Notons que l'on ne fait pas souvent cas des interventions du « conteur » que l'on trouve parfois à la fin des textes – quand elles ne sont pas supprimées ! –, ainsi ces deux exemples pris dans les contes de Grimm, « Mon conte est fini, /Voilà une souris, /Qui veut l'attraper/s'en fait un grand bonnet fourré ! » (fin de *Jeannot et Margot*), « Le dernier qui me l'a raconté en rit encore. » (fin des *Musiciens de Brême*).
- (24) Le stagiaire avait choisi deux textes courts : un fragment du *Petit Chose* d'Alphonse Daudet et un fragment de la *Correspondance* de Stendhal (le sauvetage d'un marinier tombé dans la Seine).
- (25) Serge et Marie-Claire Martin en évoquent 5 autres dans *le Français aujourd'hui*, pp. 53-60.
- (26) École des loisirs, 1987. Pour une approche plus complète, on pourra aussi se reporter à l'article de N. Everaert-Dèsmedt dans le numéro 9 de la revue *Spirale* consacré à la littérature à l'école primaire.
- (27) Gallimard, collection Folio Benjamin, 1984.
- (28) À quelques importantes exceptions près (ceux écrits par Andersen par exemple).
- (29) Syros, collection Souris Rose.
- (30) À la dernière page du livre, on découvre qu'en fait, il s'agit de chatons.
- (31) « C'est un homme ou c'est une femme qui va raconter une histoire » disent les enfants avant de découvrir à la fin du livre que la narratrice était une chatte.
- (32) Livre de poche jeunesse.
- (33) Notons que ces discours des acteurs sont rapportés au style direct et dans des « bulles », comme dans une bande dessinée.

- (34) Par exemple la variété des référents de « je » dans *Le fil à retordre* de Claude Bourgeyx, Nathan, collection Arc-en-poche, 1991. Au travers de 42 nouvelles brèves et « alléchantes », le personnage-acteur qui sert de perspective varie de l'enfant de CP à la « Joconde ».
- (35) Cet atelier fonctionnait en décloisonnement et le public changeait d'une semaine à l'autre.
- (36) Ce texte intitulé « Le trésor de Sommereux » fait partie d'un ensemble publié sous le titre *Les contes du Nord-Ouest* par le CLEA-OISE.
- (37) Opérateurs sur des productions collectives ultérieures, d'après le maître.
- (38) Ce genre littéraire pose d'énormes problèmes aux élèves qui ont des difficultés à faire le tri entre ce qu'ils savent (en tant qu'auteur), ce qui a déjà été dit par le narrateur et ce qu'il est nécessaire de dire pour que le lecteur finisse par avoir une connaissance complète de l'histoire.
- (39) *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995, pages 248-258.
- (40) Ce récit aurait été possible avec une narration hétérodiégétique de type auctorial.
- (41) Voici un exemple emprunté à J.-M. Privat « *En passant dans le bois, elle rencontra compère le Loup qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa pas à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Ce jour-là, j'étais moi aussi dans la forêt, je ramassais des branches mortes pour ma pauvre grand-tante, trop vieille pour se déplacer. Cachée derrière un épais buisson de mûres, je craignais de bouger. Mais j'avais bien reconnu la petite coiffure rouge qui dansait entre les branches. Il lui demanda...* », dans la revue *Pratiques* et dans *Les interactions lecture-écriture* « Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993) éd. Peter Lang, sous le titre « Scriptor in fabula ».
- (42) Ouvrage cité, p. 249.

BIBLIOGRAPHIE

- BOOTH, W.C. (1961) : Distance et point de vue. *Poétique du récit*. Paris, Seuil, coll. Points, 1976.
- Communications n° 38 (1983) : *Énonciation et cinéma*. Paris, Seuil.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*. Paris, Le Seuil, coll. Poétique.
- Le Français aujourd'hui* n° 98 (1992) : Le « point de vue ». Paris. AFEF.
- LINTVELT, J. (1981) : *Essai de typologie narrative : le point de vue*. Paris, José Corti.
- LOTMAN, I. (1973) : *La structure du texte artistique*. Paris, NRF Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- MAINGUENEAU, D : (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas.
- REUTER, Y. et alli. (1994) : *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. Neuchâtel, Peter Lang.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.