



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

L'analyse structurale du récit

Bal, M.G.

Published in:

Le Français dans le Monde

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bal, M. G. (1977). L'analyse structurale du récit. *Le Français dans le Monde*, 17 juli, 6-14.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



A078231752

NCC/IBL AANVRAAGBON

KOPIE PERIODIEK EGB

(10)
06-04-2005

Datum indienen : 05-04-2005 17:52 25331-1 Clearing House
Datum plaatsen : 05-04-2005 17:52
Aanvrager : 0004/9998
Aanvraagident :
Aanvragerident : 0004/9999
Eindgebruiker : 041631433

Telefoonnummer : 050-3635057
Cooperatiecode : R

Leverwijze : Elektronisch
Fax :
Ftp :
E-Mail : m.s.van.delden@rug.nl
Ariel :

Plaatscode : 831158220 ; T 4842 ; ; 1965 V4 - 2002 324

(1) [] Origineel gestuurd (6) [] Niet beschikbaar
(2) [] Copie gestuurd (7) [] Uitgeleend
(3) [] Overige (8) [] Wordt niet uitgeleend
(4) [] Nog niet aanwezig (9) [] Bibliografisch onjuist
(5) [] Niet aanwezig (0) [] Bij de binder



A078231752

NCC/IBL AANVRAAGBON

Verzamelnota volgt.

KOPIE PERIODIEK EGB

06-04-2005

Datum indienen : 05-04-2005 17:52 37204-1 UvA Keur
Datum plaatsen : 05-04-2005 17:52 UB Groningen
Aanvrager : 0004/9998 Broerstraat 4
Aanvraagident : 9700 AN Groningen
Aanvragerident : 0004/9999
Eindgebruiker : 041631433 tav

Aantal



PPN Titel : 831158220
Titel : Le français dans le monde : revue de l'enseignement du
 : français hors de France
Auteur :
Deel/Supplem. :
Corporatie : Fédération Internationale des Professeurs de Français
Jaar/Editie : 1961 Extern nummer :
Uitgave : Paris Librairie Hachette
Serie/Sectie :
Pag-ISSN/ISBN : 0015-9395

Plaatscode : 831158220 ; T 4842 ; ; 1965 V4 - 2002 324

Jaar : 1977-00-00
Volume :
Aflevering :
Auteur : Bal, M.G. Aanvragerident. : UVA KEUR (UB GRONINGEN)
Artikel : L’analyse structurale du récit
Bladzijden : 6-14
Bron :
Opmerking : arno ID 123114

L'analyse structurale du récit : Ordre dans le désordre

par Mieke BAL
Université d'Utrecht
(Pays-Bas)

Mon but est ici de présenter un mode de travail dans un domaine où la recherche de méthode est souvent entravée par des discussions de principe qui, quelque légitimes qu'elles soient, ne sont pas pour favoriser la qualité d'un enseignement qui s'est imposé depuis longtemps. C'est pourquoi je tiens à préciser les limites de mon travail. Ce faisant, je prête le flanc aux critiques qui m'accuseraient d'opportunisme; mais je tiens à écarter des discussions stériles en faveur d'une discussion portant sur les possibilités et les limites d'un travail méthodique que je juge utile pour des raisons diverses.

Ceci n'est pas un plaidoyer pour l'enseignement de la narratologie. On débat depuis fort longtemps la question de l'utilité de cette discipline. Implicite ou explicite, cet enseignement existe. J'ose même prétendre qu'il n'y a pas d'établissement d'enseignement secondaire d'où il soit totalement absent. La poésie occupe une plus grande place que la prose narrative dans l'enseignement de nombreux lycées, et cela en raison inverse de l'intérêt personnel des élèves. La prose narrative pourtant s'est instituée matière à enseigner, malgré les problèmes qu'elle pose (un de ces problèmes étant la carence de textes courts; ce problème est typiquement français et provoque le fragmentarisme).

Le présent aperçu n'est pas non plus une tentative de justification. Je suis convaincue, pour ma part, que

la meilleure manière d'inciter les élèves à la lecture, c'est de rattacher l'enseignement au genre de texte qu'ils lisent d'eux-mêmes : le roman policier, le roman-feuilleton. Ce n'est qu'à partir d'une base commune, d'une reconnaissance, qu'on peut leur faire découvrir ce qui cause et constitue leur plaisir, et combien davantage ils trouveront ce plaisir dans d'autres lectures inconnues encore. La narratologie, située à cheval entre la textologie générale et la science de la littérature, peut être une aide précieuse dans cette découverte.

Mon but est encore moins de prétendre à l'élaboration d'une méthode complète. Bien au contraire. Comme chacun sait, la narratologie n'est qu'une petite partie de tout ce qu'il y a à dire sur un texte narratif. Les quelques aspects que je retiens ici ne forment, à plus forte raison, qu'une approche partielle, un choix nécessairement lacunaire. Cela ne me dérange nullement. Je pense que le défaut « naturel » du manuel, c'est justement qu'il se veut complet sans pouvoir l'être. Le choix n'est pas toujours facile entre l'aridité et la simplification, entre la connaissance encyclopédique et l'habileté pratique. Les exigences que la pédagogie pose au manuel sont impossibles. Dans un sens, le manuel est par définition antipédagogique.

Pour finir cette série de restrictions préliminaires : je ne poursuis, dans cet essai, aucune originalité. Bien

L'analyse structurale du récit

que j'aie tenu compte, évidemment, de mes propres conceptions dans le domaine, la plus grande partie de ce texte est une reprise de ce qui est chose connue depuis longtemps. Son intérêt, s'il en a, réside ailleurs.

Les discussions actuelles sur l'enseignement de la littérature ne tiennent pas assez compte des problèmes spécifiques que pose la narratologie. Si la poésie se prête, de par ses dimensions, à une grande liberté méthodologique, l'enseignant chargé d'apprendre à ses élèves l'analyse du récit se heurte à de nombreux problèmes, dont la longueur des textes est, sinon le plus grave, du moins le plus concret. Comment sortir du dilemme frustrant qui nous laisse le choix entre l'analyse détaillée d'un fragment et l'analyse d'un seul aspect du texte entier? Les inconvénients de la première solution, celle qu'ont choisie les manuels de littérature, sont trop connus pour y revenir. Quant à la seconde, le choix d'un thème, d'un aspect, d'un personnage à analyser ne semble pas seulement arbitraire, mais, ce qui est plus grave, ne tient aucun compte de la nature même du récit et de sa cohérence structurale.

À côté de ce problème, apparemment sans solution, il en est un autre posé par l'attitude des élèves. Beaucoup d'entre eux font preuve de réactions négatives qui ne sont pas pour faciliter cet enseignement. Ces réactions se laissent diviser en deux groupes.

1. « Moi, je ne sais pas comment m'y prendre. »

Comment se fait-il qu'un très grand nombre d'élèves gardent pendant très longtemps un profond sentiment d'impuissance devant l'analyse du récit? Ils disent qu'ils sont bien capables de lire les textes, mais que le devoir d'analyse leur paraît d'une difficulté insurmontable. Les enseignants se plaignent à leur tour de l'incapacité des élèves : ils ne savent même pas lire... Il est évident que, si cette incapacité est réelle, cet enseignement doit être supprimé. L'école ne doit pas rebuter les enfants en leur imposant des exercices qui les dépassent. Si, par contre, cette incapacité est fictive, les causes de cette idée tenace doivent être repérées. Une raison au moins doit être cherchée dans la conception même de cet enseignement. C'est que nous enseignons l'analyse structurale du récit sans structure, et cette contradiction n'est pas une fiction. Les petits manuels de narratologie¹ sont divisés en

1. Pour ne nommer qu'un exemple, somme toute assez bon : BOURNEUF et QUELLET : *L'Univers du roman*.

2. Il s'agit de professeurs de langue maternelle et de langues vivantes au Gelderse Leergangen, Centre de formation de professeurs de premier cycle, associé à l'université de Nimègue. Je remercie Gert Helmer, Joos Horstink, Wam de Moor, Frits Schulte et Wolfram de Werd pour leurs critiques lucides et stimulantes. Tout particulièrement je remercie Kees van de Watering, qui a contribué pour une part essentielle à la conception de cet essai. C'est lui notamment qui a eu l'idée de la distinction entre éléments et aspects.

chapitres, rangés dans un ordre plutôt arbitraire, et les élèves n'ont aucune vue d'ensemble. Cette vue d'ensemble constitue justement la condition *sine qua non* de la confiance en soi si nécessaire dans ce domaine. Un cours d'analyse structurale doit être structuré, et cela de façon que la cohérence entre les différentes phases de l'analyse, d'un côté, et celle entre les différentes structures à enseigner de l'autre, soient constamment pressenties comme solidaires. En d'autres termes, le cours doit être exemplaire de son propre objet. Il doit être vu sans cesse comme un tout où chaque démarche résulte de la démarche précédente et où les résultats de chaque phase doivent pouvoir être mis en rapport avec les résultats déjà obtenus. Cela paraît banal. Mais les manuels les plus courants dans ce domaine traitent de sujets divers dans un ordre sans lien, ce qui empêche les élèves d'en voir la cohérence, alors que cela constitue justement le but du cours.

2. « Analyser, c'est détruire le texte. »

Il est regrettable que les élèves les plus sensibles, voire des étudiants des plus doués, abandonnent la littérature parce qu'ils l'aiment trop. Cette réaction émotive éloigne l'élève de l'enseignement auquel il se refuse. Il ne veut pas apprendre ce qu'il considère comme la destruction de son plaisir. D'où, souvent, une incapacité, cette fois réelle. Cet élève aussi a un peu raison. Il est possible, à mon avis, de tourner en bien ce problème. Si l'élève fait un exercice d'analyse, autant vaut lier à cet exercice une tentative de construction. Autrement dit, si on lui fait repérer les déviations chronologiques dans un récit, c'est le moment de lui faire faire des expériences dans la chronologie d'un petit récit qu'il écrira. Conscient des problèmes qui en résultent, mais aussi des possibilités qui s'ensuivent, il prendra plaisir à mettre sa créativité à l'épreuve. L'élève doué en profitera pour améliorer encore ses écrits, l'élève qui se croit médiocre et sans créativité se découvrira des capacités jusque-là inconnues. Analyse et construction, lecture et écriture se soutiendront ainsi mutuellement. Une telle conception contribuera à la démythologisation de l'écrivain et augmentera la confiance en soi; en même temps, paradoxalement, l'élève se rendra mieux compte de l'originalité de l'ouvrage qu'il étudie. Analyse et écriture en deviendront plus saisissables.

C'est en vue de ces problèmes qu'une équipe de professeurs² néerlandais a essayé de modifier l'enseignement de la narratologie sur certains points. D'abord, cette équipe a essayé de formuler, avec le plus possible de concision, un relevé des structurations les plus fondamentales qu'on rencontre dans chaque texte. Ce relevé s'est voulu incomplet, et le souci

L'analyse structurale du récit

principal n'a pas été d'éviter les omissions, bien au contraire. Il s'agissait de construire un *outil*, rien de plus. Il fallait que cet outil soit maniable, donc que sa rédaction se limite au minimum. Il fallait qu'il permette aux élèves de voir l'ensemble des problèmes, sans qu'ils s'en laissent décourager.

Pour être plus explicite encore : on a penché pour la simplification afin de stimuler une extension, un approfondissement à chaque étape. Un cours structuré, certes, mais qui laisse la plus grande liberté possible à l'initiative de chaque individu, élève ou professeur.

Ce cours permet, non seulement une intégration de la lecture et de l'écriture, mais encore de la langue maternelle et des langues vivantes. Rien n'empêchera une équipe de professeurs de langues de présenter les concepts et notions dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle et de faire faire les exercices dans chaque langue vivante que l'élève étudie³. Pour les exercices d'écriture, cela paraît plus difficile, mais, en principe, il serait possible de remplacer une partie des traductions ennuyeuses par des exercices bien structurés à propos d'un sujet dont les élèves connaissent – ou doivent apprendre – le vocabulaire.

Je tiens à préciser que l'aperçu qui suit ne tient compte que des structures du récit. Cette délimitation n'implique pas une exclusion des autres aspects du récit, ni même une préférence. J'ai simplement essayé de systématiser ce qu'on fait habituellement dans le domaine de l'analyse structurale du récit. Même les adversaires de l'analyse structurale dans l'enseignement devraient se féliciter du fait que le domaine est ainsi bien délimité. Le risque d'interférences fâcheuses avec d'autres approches est ainsi écarté.

Bien que les élèves doivent connaître l'ensemble des structurations en question, il n'est nullement nécessaire, ni souhaitable, qu'ils fassent pour chaque récit analysé tous les exercices. Ils feront un choix en fonction du récit en question, de leur goût ou de leur capacité, de la stratégie de l'enseignant. Mais, même dans le cas – sans doute fréquent – d'une analyse partielle, il est essentiel que les élèves sachent placer, dans l'ensemble, la fonction et le sens de la structure qu'ils étudient.

Pour des raisons évidentes d'économie temporelle et spatiale, je n'ai formulé que les exercices d'analyse. Il n'est que trop facile de déduire de ceux-ci les exercices parallèles d'écriture.

Une dernière remarque préliminaire : il n'y a pratiquement pas de limite d'âge pour ce cours. Jusqu'ici, des expériences ont été tentées avec des étudiants débutants, des lycéens et deux élèves de la dernière classe de l'enseignement primaire. Pour certains exercices ces derniers étaient même plus habiles que leurs aînés.

Modèle général pour l'analyse structurale des récits

Point de départ

Nous partons de la définition la plus simple d'un récit. Un récit est :

- la description ou le reportage
- que fait quelqu'un
- d'événements
- causés ou subis par des personnages
- et où l'on peut déceler une idée, un thème.

Les deux premiers points sont en rapport avec la manière dont les trois derniers se réalisent. Tout ce qui concerne la *manière* dont la description est faite peut être appelé les **aspects**, tandis que tout ce qui constitue le *matériel* sera les **éléments** du récit⁴. Partant de l'intérêt primaire des lecteurs, nous analyserons d'abord les éléments, ensuite les aspects. Très vite apparaîtront les liens qui les unissent.

Sept exercices

Voici sept exercices qu'on peut faire à partir d'un récit. Ils sont divisés en deux groupes : les **éléments** (A) et les **aspects** (B). Certains exercices sont sous-divisés. Les exercices sont formulés après chaque explication de la notion correspondante, par exemple *chronologie, personnage, narrateur*, etc.

A. ÉLÉMENTS

1. Événements

Qu'appelle-t-on un événement? Intuitivement, chacun le sait bien, mais la difficulté réside dans le fait qu'il faut sélectionner, sinon on a des milliers d'événements au cours d'une histoire, et cela ne nous avance pas. Un critère de base : ont-ils des consé-

3. Ainsi mes étudiants néerlandophones, dont la connaissance du français ne dépassait pas le Niveau 2, se sont engagés à lire en une semaine les 700 pages de *Papillon*. Ils affirmaient avoir lu ce récit d'un seul trait. Le nombre de mots français qu'ils ont ainsi appris avec plaisir dépasse, me semble-t-il, celui qu'ils apprennent normalement, sans plaisir sinon avec dégoût, en trois mois de cours de vocabulaire.

4. Kees van de Watering a eu l'idée de reprendre hardiment cette vieille distinction entre le fond et la forme, discutable ou, pour le moins, discutée. Ce n'est pas ici que je débattrai la justesse et l'utilité de cette distinction. Je dirai seulement que la pratique de la lecture la confirme et que, par conséquent, le réalisme la commande. Est-ce confirmer un préjugé fâcheux? Il est inutile de combattre les préjugés en les niant simplement. Ce qui importe davantage pour le moment c'est que dans la prolifération de termes, de concepts et de théories, les élèves apprennent, non pas qui a raison, mais comment eux ils peuvent faire quelque chose avec un texte.

5. Ce critère revient à ce que Barthes appelle *noyau* distingué des *indices*. « Introduction à l'analyse structurale des récits », in *Communications*, 8, 1966.

L'analyse structurale du récit

quences? Le choix entre deux événements a-t-il des conséquences pour l'histoire?

Exemple : Jean va-t-il tourner à gauche ou va-t-il aller tout droit? Il tourne à gauche. Conséquence : il se fait tuer en passant sous une voiture. S'il était allé tout droit la direction qu'il prenait n'aurait pas été un événement, au moins pour notre analyse. Par contre, le fait qu'il ait tourné à gauche est bien un événement.

Dans le texte, les événements se présentent dans un ordre qui diffère de l'ordre « réel », l'ordre dans lequel ils se seraient passés s'ils étaient réellement arrivés. Nous nommons la série d'événements disposés dans leur ordre chronologique (« réel ») l'*histoire*, le matériel brut auquel l'écrivain va travailler pour le disposer en texte. Une fois qu'ils sont classés dans un certain ordre, l'ordre textuel, les événements forment le *récit*.

Les déviations entre les deux séries d'événements ainsi obtenues sont de différentes sortes. Elles peuvent être différentes en trois points :

- Elles peuvent prendre des *directions* différentes : vers le passé (rétroversion : les analepses) ou vers l'avenir (anticipation : les prolepses);
- La *distance* entre les deux moments peut varier. Partant du moment primaire, le moment chronologique de l'histoire, une analepse peut évoquer un moment de la veille, de l'enfance du héros déjà adulte, d'une guerre d'un siècle précédent, etc.;
- La *durée* qu'occupe un événement ainsi évoqué peut varier aussi. Le rappel d'une guerre complète couvre une durée plus longue que celui d'une rencontre dans la rue qui a duré deux minutes. La prolepse qui termine tant de contes : « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » couvre la durée d'une vie humaine.

Exercice 1.

a. Sélectionnez les événements d'un récit. Vérifiez s'ils répondent tous au critère : ont-ils des conséquences?

6. Les termes de « personnage principal » et « personnage secondaire » ne donnent aucun outil permettant de les distinguer. Une fois la sélection faite, les élèves pourront éventuellement les utiliser quand même dans le sens de fonctionnel/non fonctionnel. Cela pour atténuer la profusion de mots savants déjà difficile à éviter. La distinction « caractère plat »/« caractère épais », reposant sur la psychologie, sont inutilisables pour la plupart des livres que lisent les jeunes.

7. Le schéma est emprunté à A.J. GREIMAS : *Sémantique structurale*, Larousse, 1976. Les termes peuvent éventuellement être simplifiés, mais il est difficile de trouver une série de termes homogènes. Je n'ai pas trouvé mieux que : héros - but - permis/empêchement - favorisé - aide - adversaire ou difficulté, il faudra veiller à ce que les élèves apprennent à voir ces fonctions les unes par rapport aux autres : un opposant n'est pas forcément antipathique pour le lecteur.

b. Disposez en deux listes les événements. Dans la première liste, vous les classez dans l'ordre de l'histoire; dans l'autre, dans l'ordre du récit. Soulignez les déviations.

c. Définissez pour chaque déviation la direction, la distance et la durée.

d. Demandez-vous s'il y a un type de déviation qui prédomine.

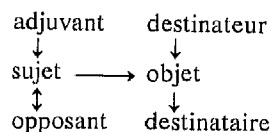
2. Personnages

Tout d'abord, il nous faut à nouveau opérer une sélection. Quels sont les personnages les plus importants pour l'histoire? Le critère est ici : ont-ils une fonction dans l'histoire?

Afin de se rendre compte de la fonctionnalité de chaque personnage, nous supposons que chaque histoire est ainsi construite : quelqu'un essaie d'obtenir quelque chose en faveur de quelqu'un. Un autre l'en empêche ou, au contraire, le permet. Dans son entreprise, il est aidé ou contrarié. Il y a ainsi six fonctions. Les forces et les tensions entre ces six fonctions animent l'histoire. Les fonctions peuvent être appelées :

- le héros, celui qui tente l'entreprise, est le *sujet* ;
- son but - une personne, une chose, une idée - est l'*objet* ;
- celui qui/la chose, la circonstance qui le permet ou l'empêche est le *destinateur* ;
- l'objet est poursuivi en faveur de quelqu'un, souvent le sujet lui-même : le *destinataire* ;
- le héros-sujet peut être aidé une fois ou plusieurs fois par un/des *adjuvant(s)* ;
- il peut être contrarié par un/des *opposant(s)*.

Ces six fonctions peuvent être disposées en schéma⁷ :



Des fonctions peuvent être remplies par plusieurs personnages, des personnages peuvent remplir plusieurs fonctions. Ainsi tous les récits peuvent être analysés, à condition qu'il s'y passe des événements.

Il y a des récits, surtout des romans, qui se composent de différentes histoires. On peut, par exemple, trouver un schéma principal où la fonction d'adjuvant ou d'opposant est remplie par une autre histoire. Il est également possible de faire plusieurs schémas d'une seule histoire où le sujet est chaque fois différent. Dans un roman policier, par exemple, on peut considérer le policier comme sujet, mais aussi

L'analyse structurale du récit

l'opposant. Dans ce cas, les autres fonctions s'opposent probablement symétriquement⁸.

Les personnages qui n'entrent dans aucun schéma sont considérés comme non fonctionnels. Ils peuvent alors avoir un effet décoratif, ils peuvent soutenir l'imitation de la réalité. Ils ont alors un *effet de réel*. Une fois sélectionnés les personnages fonctionnels, on peut s'interroger sur leurs caractéristiques individuelles. Afin de parvenir à une bonne description des personnages on peut noter, pour chaque personnage, les données que procure le texte. Ce faisant on peut se poser des questions comme : quelle est leur apparence, leur physique ? quel est leur caractère ? quel est leur passé ? quels sont leurs rapports avec les autres personnages ?

Exercice 2.

- Faites un ou plusieurs schémas des fonctions.
- Notez, pour tous les personnages fonctionnels, les données dans les catégories suivantes : physique, caractère, passé, relations.
- Décrivez les personnages à l'aide de ces données.
- Comparez les personnages ainsi décrits et cherchez les rapprochements ou oppositions.
- Supprimez de votre description les données qui sont isolées.
- Réfléchissez à la question de savoir si la description des personnages obtenue est une modification, un supplément, une correction du schéma des fonctions.

3. Thème

Quel est le thème fondamental du récit ? On peut le découvrir en essayant de décrire la relation entre sujet et objet de chaque schéma de telle façon que cette description soit également valable pour les autres schémas de l'histoire.

Exemple : Un roman très complexe contient huit schémas fonctionnels. Ces huit schémas peuvent être divisés en deux groupes. Le premier groupe est en rapport avec la mort : le sujet veut faire quelque chose d'important avant sa mort pour être immortel. L'entreprise échoue. Le deuxième groupe contient cinq schémas. Dans le premier et dans le troisième de ce groupe l'objet est un *mariage durable*. Les entreprises échouent : tous les sujets finissent par divorcer. Dans le deuxième, le quatrième et le cinquième schéma l'objet est l'*amitié durable*. Ces entreprises échouent aussi. Pour ce groupe de cinq schémas, le rapport entre les sujets et les objets est le suivant : *les relations humaines ne sont pas durables*. Si l'on essaie de réunir les deux groupes, on aboutit à une formule encore plus générale : tout passe, rien n'est durable.

Cette dernière formule couvre tous les schémas du roman : vous avez trouvé le thème.

Exercice 3.

- Formulez la relation entre le sujet et l'objet de chaque schéma que vous avez trouvé dans l'histoire.
- Essayez de grouper toutes ces relations en une seule formule.

B. ASPECTS

Les aspects sont plus difficiles à catégoriser que les éléments. Pourtant il importe de disposer dans ce domaine aussi d'un certain nombre de notions qu'on puisse manier avec une certaine objectivité. La constatation qu'un récit est « bien écrit » ou « convaincant » ne nous avance guère. Les notions qui suivent ne couvrent pas la totalité des possibilités dont un écrivain dispose. Elles permettront cependant de saisir les particularités qui caractérisent chaque récit individuel par rapport aux autres.

4. Le narrateur

Qui est ce « quelqu'un » qui, selon la définition qui était notre point de départ, fait la description ou le rapportage ? Ce n'est pas une personne. C'est un aspect technique de l'organisation de récit. Nous appelons cet aspect le narrateur, mais sans oublier que ce narrateur ne peut en aucune manière être identifié à l'auteur. Il y a, en gros, trois possibilités pour l'organisation de la narration. 1) Le narrateur peut être situé en dehors de l'histoire, 2) ou il peut en faire partie. Dans les deux cas, il peut raconter « à la première personne ». Il est alors « visible ». Si le narrateur se situe en dehors de l'histoire, 3) il est également possible qu'il raconte « à la troisième personne ». Il est alors « invisible ».

● Le narrateur, qui raconte une histoire dont il fait lui-même partie, peut remplir, dans cette histoire, toutes les fonctions. Il n'est donc pas forcément le sujet. Il peut également être un témoin sans importance pour l'histoire, sans aucune fonction, ou un témoin qui sert momentanément d'adjuvant, d'opposant. Il peut, en outre, raconter l'histoire *pendant*

8. L'objet est souvent non pas un personnage mais un but abstrait. Le problème le plus grand se trouve être la différence entre destinataire et adjuvant. Le destinataire est plus important que l'adjuvant et il agit moins. Il est la condition *sine qua non*. Cette fonction peut aussi être remplie par une abstraction, mais c'est moins souvent le cas que pour l'objet. L'adjuvant a moins de pouvoir et il n'est pas indispensable. Il agit activement, le plus souvent épisodiquement. Parfois l'auteur a voulu confondre les fonctions. Il peut alors s'avérer difficile ou impossible de faire un/des schéma(s). Sur la production totale, c'est exceptionnel. D'ailleurs l'échec d'une analyse peut être révélateur et peut aussi aider l'élève à interpréter.

qu'elle se déroule (maintenant), ou *après coup* (il était une fois...).

- Le narrateur situé en dehors de l'histoire et qui la raconte à la première personne est souvent identifié à l'auteur. C'est une erreur qu'il faudra éviter : nous ne connaissons pas l'auteur.
- On dit souvent que les narrateurs situés en dehors de l'histoire racontent « du point de vue » de un ou de plusieurs personnages. Il sera question de ce problème à propos de la « focalisation ».

Exercice 4.

- a. Le narrateur est-il situé dans l'histoire ou en dehors de l'histoire?
- b. Raconte-t-il l'histoire à la première personne, au point de se rendre visible?
- c. De quelle façon, en quelles circonstances, quand le narrateur se montre-t-il?

5. Focalisation

L'histoire est toujours racontée du point de vue de « quelqu'un ». Ce « quelqu'un » peut être une instance neutre, par exemple, le narrateur, ou un des personnages. Dans la plupart des récits, l'histoire est tantôt racontée d'un point de vue neutre, extérieur à l'histoire, tantôt du point de vue d'un personnage. Celui qui (ou l'instance qui) détermine momentanément le point de vue est le *focalisateur*. Tout comme l'examen du narrateur répond à la question « qui parle? », de même l'examen du focalisateur répond à la question « qui voit? », « qui pense? », « qui donne son opinion? »⁹.

Une fois que l'on sait qui voit, il faut encore savoir (ce) qui est vu. Le focalisateur partage son attention parmi les différents personnages, objets, espaces¹¹, événements. Cet examen du focalisé répond à la question : « de quoi s'agit-il? » Parfois, on pourra remarquer que certains personnages sont « vus » constamment avant ou après la vue (description, par exemple) d'un certain lieu. Des données semblables sont importantes pour l'interprétation. Les mêmes personnages sont souvent combinés avec les mêmes objets ou les

mêmes lieux. On peut examiner dans ce cas la manière dont le passage de l'un à l'autre s'effectue. Est-ce que c'est « par hasard » qu'un certain lieu est toujours décrit ou indiqué avant ou après ce personnage, ou parce que le personnage regarde ce lieu, y rêve, y pense?

Exercice 5.

- a. Le focalisateur est-il un « étranger » ou un personnage de l'histoire?
- b. Est-ce que le focalisateur change souvent d'identité?
- c. Est-il quelqu'un qui connaît bien son objet, est-il capable d'en donner une vue correcte, ou est-il incompetent (stupide, trop jeune, mal au courant, menteur)?
- d. Choisissez un fragment du texte. Établissez la série des personnages, des lieux, des objets, qui sont présentés l'un après l'autre. Quels personnages sont privilégiés quantitativement? Quels lieux? Quels objets?
- e. Y a-t-il des combinaisons qui reviennent? Comment s'effectue le passage d'un objet présenté à l'autre, dans une telle combinaison?

6. Rythme

Le problème du rythme concerne le rapport proportionnel entre le temps que devraient occuper les événements en réalité et le temps qu'ils occupent dans le récit. La vitesse du récit est-elle « réaliste » ou non? Lorsqu'on écrit : « plusieurs années s'étaient écoulées au moment où il rencontra Jean de nouveau », on résume beaucoup de temps en peu de mots. Quand on cite, par contre, un dialogue complet, le temps du récit coïncide théoriquement avec le temps réel. Une scène se prête également à une description à vitesse réaliste. Pourtant, il est impossible de mesurer le « temps du récit ». Car ce temps n'existe pas. Est-il le temps de la lecture? Celui-ci varie d'un lecteur à l'autre. Est-il le temps de l'écriture? A quelques exceptions près, nous n'en savons rien. Il est possible de mesurer ce temps de la même façon dont on mesure, dans la vie quotidienne, les vitesses : en calculant le rapport proportionnel entre le temps et l'espace. Lorsqu'on dit : « Jean fait du soixante à l'heure », on veut dire : « Jean roule 60 kilomètres (= espace) en 60 minutes (= temps) ».

Ainsi on peut partir d'une vitesse idéale : celle d'un dialogue, qu'on peut considérer comme réaliste. Si un dialogue, qui occupe dans l'histoire cinq minutes, s'étale sur une page, on peut calculer à partir de cette base. Un événement qui occupe une heure et qui est raconté en deux pages est donc raconté avec accélération. Une ville, qu'un personnage voit d'un seul coup d'œil et qui est décrite sur trois pages, est décrite au

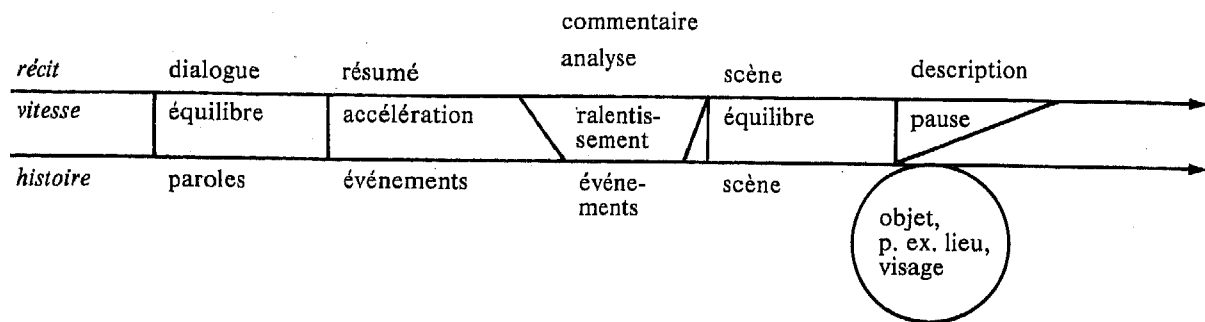
9. Encore un terme nouveau pour les élèves qu'on peut choisir d'éviter en adoptant le terme traditionnel de point de vue. Ce terme est problématique à cause de son ambiguïté. Voir mon article : « Narration et focalisation — pour une théorie des instances du récit », in *Poétique*, 1977. Si l'on s'en sert, il faut d'abord le définir sans ambiguïté dans son sens de *sujet* de la vue.

10. La distinction ainsi que la formule sont empruntées à *Figures III* de Gérard Genette, Ed. du Seuil, 1972.

11. Souvent l'espace est considéré comme une catégorie à part. Dans ce cas, cela devrait être une catégorie d'éléments, comme « l'espace vécu » de la philosophie. La confusion règne dans ce domaine. L'intégrer dans la focalisation me paraît une solution, quitte à y prêter l'attention qu'il mérite dans un récit où l'espace est très important.

L'analyse structurale du récit

ralenti. Un fragment du récit peut avoir, par exemple, le rythme suivant¹² :



Souvent il est facile de se faire une idée globale du rythme du récit entier, de sorte qu'il suffit d'analyser en détail un passage important pour connaître les finesses. En général, le rythme se ralentit aux passages importants; il peut influencer le suspense, l'effet du récit sur le lecteur, le plaisir de ce dernier, etc.

Exercice 6.

- Faites une analyse globale du rythme. Quels sont les éléments qui sont décrits au ralenti? Où le récit est-il à peu près en équilibre quant au rythme?
- Faites une analyse détaillée d'un passage que vous jugez important. Est-ce que le rythme de ce passage reflète celui du récit entier? Sinon, quelles en sont les différences?

7. Fréquence

Il s'agit ici de la question de savoir si les événements racontés sont uniques ou s'ils sont des exemples d'événements qui se passent régulièrement. L'inverse est également possible : un événement qui se passe une seule fois peut être raconté plusieurs fois. On examine donc de nouveau le rapport entre l'histoire et le récit. Les choses, les lieux, les personnages peuvent aussi être décrits « une fois pour toutes », ou l'inverse : un objet qui est vu une seule fois peut être décrit très souvent, par exemple parce que le personnage qui l'a vu y pense très souvent après. L'aspect de la fréquence couvre toutes les formes de répétition au niveau de l'histoire et au niveau du récit. Il couvre donc également la répétition de certaines combinaisons de mots, de certains adjectifs, de nombres, de couleurs, etc. Ici aussi compte la règle du bon sens qui veut qu'on n'examine que ce qui sera probablement intéressant.

Exercice 7.

- Examinez la fréquence des événements. Lesquels sont exemplaires? Lesquels sont décrits plusieurs fois? Trouvez-vous ainsi des événements que vous n'aviez

pas compris dans la série du premier exercice? Y a-t-il des raisons pour modifier cette série?

- Faites le même examen pour les personnages (par exemple les visages), les lieux, les objets.

- Quelles formes de répétition trouvez-vous encore?

APRÈS L'ANALYSE

Vous avez maintenant les résultats de l'analyse. Ils constituent le matériel dont vous aurez besoin par la suite : ceci n'est qu'une phase préparatoire. Si vous vous arrêtez ici, le travail ne vous servira à rien.

D'abord, il faudra voir si, d'une manière ou d'une autre, les différents résultats sont en rapport l'un avec l'autre. Permettent-ils d'approfondir votre compréhension du thème? Pouvez-vous vous former une idée de l'écriture de ce récit, de ses caractéristiques? Ces réflexions vous amèneront à l'interprétation du récit.

Vous pouvez vous demander ensuite si vous trouvez ce récit bien composé. Est-il cohérent? Est-il complexe ou compliqué? Ou trouvez-vous qu'il est trop simple pour votre goût? D'autres questions qu'on peut se poser : est-ce que le thème se découvre peu à peu ou tout de suite? est-ce que vous êtes d'accord avec l'idée que vous trouvez dans ce thème, et sinon, pourquoi? Vous trouverez vous-même d'autres questions qui vous paraissent importantes. Ces réflexions vous amèneront à l'évaluation du récit selon vos propres critères. Est-ce que le jugement que vous portez maintenant sur le récit est conforme à votre premier jugement qui était intuitif? Sinon, quelles en sont les différences? Comment les expliquez-vous¹³?

12. Emprunté à Jean RICARDOU : *Problèmes du nouveau roman*, Éd. du Seuil, 1967.

13. Ces derniers points, qui ne font plus partie du modèle d'analyse, veulent être simplement une ouverture sur l'interprétation et l'évaluation. C'est d'abord pour bien marquer que l'analyse n'est qu'un travail préparatoire. La discipline qu'exige l'analyse est ainsi (ré)compensée par les possibilités de discussion et de réflexion personnelle.

L'analyse structurale du récit

Dossier complémentaire.

(Ce petit dossier contient quelques exemples d'ouvrages qu'on peut utiliser, si le niveau des élèves n'est pas encore assez élevé pour l'analyse des récits « littéraires ». Il contient en outre quelques suggestions pour les exercices d'écriture qu'on peut faire parallèlement aux exercices d'analyse. Il va sans dire que ces suggestions, ainsi que les exemples, ne sont aucunement recommandées ; chaque enseignant pourra choisir des textes et des exercices différents en vue du niveau, de l'intérêt des élèves et de l'objectif du cours.)

Exercice 1.

Texte : Simenon, *Maigret tend un piège*, Textes en français facile, Hachette.

a) Sélectionnez les événements. Indiquez chaque événement par une phrase simple.

Imaginez une petite histoire. Notez les événements de cette histoire.

b) Disposez en deux listes les événements de *Maigret tend un piège*. Récrivez les phrases simples en les reliant par des compléments de temps : utilisez pour la liste chronologique des mots comme « d'abord », « puis », « ensuite », « alors », « enfin » ; utilisez pour l'autre liste des indications comme « deux jours après », « peu avant », « le lendemain », « beaucoup plus tard ».

Écrivez de la même manière votre petite histoire : faites-en d'abord un récit chronologique, ensuite un récit ordonné à votre façon.

c) Définissez pour chaque déviation dans *Maigret* la direction, la distance et la durée.

Traitez de la même façon les déviations dans votre histoire.

d) Comparez *Maigret* et votre histoire sur ce point : quel type de déviation prédomine ?

Éventuellement vous pouvez récrire *Maigret* en remplaçant les analepses par des prolepses, et l'inverse. Le récit devient-il absurde ? Dans quels cas une telle substitution donnerait-elle un récit logique ?

Faites la même chose pour votre récit. Vous pouvez aussi choisir un autre type de déviation et récrire l'histoire de façon que ce type prédomine.

Exercice 2.

Texte : « Le mariage de Sissi », dans *Quinze histoires d'amour*, Bibliothèque verte.

a) Faites un schéma des fonctions pour ce récit. Qui est le sujet selon vous ? (discussion). Quelle est la fonction de Maximilien-Joseph, de Ludovica, de Charles-Louis, de Sophie ? Quels personnages n'ont pas de fonction selon vous ? Quel effet apportent-ils au texte ?

Faites un schéma pour votre petite histoire. Si quelques fonctions ne sont pas remplies, essayez d'introduire des personnages et des événements pour compléter votre histoire dans ce sens.

b) Notez, pour les personnages fonctionnels, les données que procure le texte.

Ajoutez à votre texte des données sur les personnages.

c) Décrivez maintenant les personnages fonctionnels de « Sissi ».

Introduisez pour chaque personnage fonctionnel de votre histoire un portrait physique et moral (ici, on peut utiliser le vocabulaire de *La France en direct* 2, dossiers 6 et 7 par exemple).

d) Analysez, à l'aide de ces descriptions, les rapports entre le personnage-sujet et les autres. Quels sont les points communs entre Franz et Sissi ? Quelles sont les oppositions entre Sophie et Maximilien ? Essayez de vous poser d'autres questions de cette sorte.

Y a-t-il des rapports de ressemblance ou d'opposition entre les personnages de votre histoire ? Essayez d'explicitier ces rapports par des petites phrases, par exemple : A est plus sympathique, moins grand, plus violent, moins beau que B.

Exercice 3.

Texte : Marguerite Duras, *Moderato Cantabile*.

Faites des schémas ayant comme sujet successivement Anne, l'assassin, le petit garçon.

a) Formulez la relation entre sujet et objet pour chaque schéma. Est-il possible de formuler ces relations de manière qu'il y ait un point commun entre elles ?

Faites la même chose pour votre petite histoire. Décrivez les relations entre sujets et objets par des phrases complètes (ici on peut faire des exercices du subjonctif).

Exercice 4.

Texte : Prosper Mérimée, « La Vénus d'Ille », dans *Quinze histoires fantastiques*, Bibliothèque verte.

a) Qui est le narrateur de ce récit ? A-t-il une fonction dans l'histoire ? Y a-t-il d'autres narrateurs ?

Écrivez votre histoire (ou une nouvelle histoire) de deux manières : à la première personne et à la troisième personne. Est-ce que la différence est grande ? (discussion).

Exercice 5.

Texte : Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*.

(Ce texte est facile et permet de faire sans problèmes les exercices d'analyse. Comme la notion de focalisation sera sans doute nouvelle pour les élèves, ce texte permet de la comprendre dès le début. Pour des élèves plus avancés, on peut analyser par exemple

L'analyse structurale du récit

la première partie de Noël Calef : *Ascenseur pour l'échafaud*.

Récrivez votre histoire en nuancant la focalisation. Utilisez des formules comme « A. vit que... », « La ville s'étendait devant B... », « C. était surpris de constater... », etc. (indicatif-subjonctif ; infinitif). Analysez maintenant la focalisation dans votre propre histoire.

Exercice 6.

Texte : Martin A. Hansen, « Les pommes du Paradis », trad. Alfred Jolivet, in : *Anthologie de la littérature danoise*, Aubier, Éditions Montaigne, pp. 528-547.

(Ce texte, qui permet de faire connaissance avec une littérature étrangère, est assez accessible.)

a) Indiquez les endroits où le rythme change. Qu'est-ce qui se passe à ces moments-là dans l'histoire ?

Faites varier le rythme dans votre récit. Utilisez des indications de temps telles que « pendant trois jours », « tout à coup », « lentement », et insérez des monologues et des dialogues ; à d'autres moments, remplacez quelques événements par un résumé.

b) Essayez de jouer cette histoire. Mesurez le temps qu'il faut pour jouer les actions, les événements, et celui qu'il faut pour les paroles prononcées. Qu'est-ce que vous remarquez ?

Essayez de récrire une partie de votre récit en rythme équilibré. Quels sont les problèmes qui se présentent : à l'écriture ? à la lecture ?

Exercice 7.

Texte : Éric Rohmer : *Six contes moraux* (un des contes).

a) Cet exercice mettra en lumière l'importance de certains événements du passé par leur caractère itératif.

Ajoutez à votre récit des événements « exemplaires » qui influencent le cours de l'histoire, par exemple une habitude, un tic, une contrainte.

b), c) Trouvez-vous des répétitions dans le vocabulaire du conte ? Ces répétitions sont-elles en rapport avec un personnage ? Un lieu ?

Regardez de près le vocabulaire que vous avez utilisé. Supprimez les répétitions qui n'ont pas de fonction stylistique ou symbolique. Ajoutez des répétitions là où elles pourront mettre en relief un détail que vous jugez important.

N. B. Ces exemples d'exercices montrent, je l'espère, que les possibilités sont infinies. On peut impliquer dans ce genre de travail non seulement le développement d'une certaine créativité parallèle à celui d'une conscience littéraire ; il permet également des exercices d'expression orale et écrite, de syntaxe, de vocabulaire, de composition.

Mieke BAL.

Née en 1946. Études de français à l'université d'Amsterdam de 1964 à 1969. A travaillé dans des institutions d'enseignement secondaire, au niveau des débutants et au niveau du deuxième cycle. Enseigné ensuite dans un établissement de formation de professeurs (style ancien ; « M.O.-A ») et puis au « Gelderse Leergangen », un centre expérimental de formation de professeurs (style nouveau). A partir de la rentrée 1976, enseigne la théorie littéraire à l'institut de sciences générales de la littérature de l'université d'Utrecht. A publié divers articles de théorie et de critique littéraires, un petit livre, destiné à l'enseignement, sur *La Chatte de Colette (Complexité d'un roman populaire)*, paru en 1974. Publie en septembre 1977 une thèse intitulée *Narratologie* chez Klincksieck (Paris).