

Faculté de philosophie, arts et lettres

La lecture des anachronies, un levier stratégique pour la classe de français

Auteure : Louise Brouir

Promoteur : Jean-Louis Dufays

Année académique 2021-2022

Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, finalité
didactique

Remerciements

Nous adressons nos plus chaleureux remerciements à notre promoteur, M. Jean-Louis Dufays qui, dans un suivi de travail sans failles, nous a permis de mener ce mémoire à terme. Nous sommes reconnaissante pour ses précieux conseils, son œil aguerri et sa précision.

Nous remercions également nos partenaires d'études, Damien et Valentine, avec qui nous échangeons à propos de la rédaction de ce mémoire et qui ont été présents dans les moments plus difficiles.

Merci à M. Fiasse et à Mme Duchesne de nous avoir fait confiance pour expérimenter certaines propositions de ce mémoire au sein de leurs classes.

Nous exprimons notre gratitude auprès de notre direction et de nos collègues à l'Institut Saint-Joseph de Ciney pour avoir été plus que compréhensifs avec notre situation et notre implication limitée dans cette nouvelle profession.

Un grand merci à nos élèves de première secondaire, qui, à de nombreuses reprises, ont pris des nouvelles de l'avancement de ce travail et qui ne cachaient pas leurs espoirs enjoués quant à sa réussite.

Enfin, nous remercions nos proches pour l'accompagnement moral qu'ils nous ont fourni et nous nous excusons de n'avoir eu à la bouche, pendant un an et demi, que les mots « narratologie », « désordre narratif » et « anachronies ».

Table des matières

Introduction.....	1
Première partie : État de la question	3
Chapitre 1 : Phénomène de chronologie perturbée	3
1. Envisager le temps	3
2. Narratologie : simple observation ou véritable effet de lecture ?	10
3. Place du roman à chronologie perturbée dans l’histoire littéraire	17
4. Corpus de récits à narration non linéaire	20
Chapitre 2 : Opérations de lecture pour une œuvre anachronique.....	29
1. Être lecteur, un rôle à jouer	29
Chapitre 3 : Statut et enjeux d’une œuvre réticente en classe de français	49
1. Statut et enjeux d’une œuvre réticente en classe de français	49
2. Le texte dit « réticent » en classe de français : quels bénéfices, quelles limites ?	49
3. Le texte dit « réticent » en classe de français : quand, comment et pourquoi ? .	53
4. Conclusion	56
Deuxième partie : Analyse narratologique des œuvres étudiées	59
Chapitre 1 : Présentation succincte des œuvres	59
1. <i>Malgré tout</i> , Jordi Lafèbre (2020)	59
2. <i>Le Livre de Perle</i> , Timothée de Fombelle (2014)	61
3. <i>L’Énigme</i> , Pierre Cendros (2021)	61
Chapitre 2 : Analyse narratologique des œuvres	64
1. Affutage du domaine d’analyse narratologique	64
2. Canevas	65
3. Analyse des œuvres	66

Troisième partie : Propositions didactiques.....	91
Chapitre 1 : Préparation des exercices didactiques.....	91
1. Enjeu commun des propositions didactiques	91
2. Objectifs généraux visés	91
3. Public cible	92
4. Approches réalisables pour chaque récit analysé	92
5. Compétences éventuellement travaillées en termes d’UAA pour les deuxième et troisième degrés de l’enseignement secondaire :	93
Chapitre 2 : Déroulement des exercices didactiques	95
1. Recherche de liens de cause à effet entre les différents chapitres de la bande dessinée <i>Malgré Tout</i> .	95
2. Activité n° 2. Cadavre exquis revisité.	95
3. Activité n° 3. Créer une ligne du temps pour <i>Le Livre de Perle</i>	97
4. Activité n° 4. Créer une ligne du temps pour la nouvelle « Nettoyage à sec » ..	98
5. Activité n° 5. Restituer l’ordre d’un épisode de la série <i>Le Serpent</i>	99
6. Activité n°6. Réfléchir collectivement à l’organisation du roman <i>L’Enigmaire</i>	100
Chapitre 3 : Retour sur l’expérimentation d’un des exercices didactiques en classe de français	103
1. Contextualisation	103
2. Déroulement de la leçon	104
3. Analyse réflexive et modifications éventuelles	105
Conclusion	107
Bibliographie	109

Introduction

Les histoires qui nous bercent depuis notre tendre enfance, qu'elles aient la forme d'un conte, d'une bande dessinée, d'un roman, d'une série ou d'un film, n'empruntent pratiquement jamais la structure d'un récit linéaire, parfaitement chronologique. Heureusement, face à ces désordres, notre cerveau est capable de remettre les événements en place, de manière à créer du sens.

Signalons toutefois que certaines œuvres sont plus complexes que d'autres. La gymnastique intellectuelle diffère alors en fonction de la difficulté liée à la compréhension du récit.

Au sein de ce travail, nous questionnons la pertinence d'accorder une attention didactique spécifique à la lecture des textes anachroniques. Nous supposons que la compréhension de certains de ces textes (les cas les plus extrêmes) n'est pas chose aisée et que travailler cette lecture particulière s'avère nécessaire.

Par ce mémoire, nous chercherons à répondre précisément à cette problématique : en quoi ce type de texte (le texte anachronique) provoque-t-il un traitement cognitif chez le lecteur qui nécessite un outillage spécifique pour répondre à ces difficultés ?

Le cheminement que nous avons choisi d'emprunter pour détailler notre réponse est le suivant.

Nous scindons notre étude en trois parties : l'état de la question à propos du texte anachronique, l'analyse narratologique de trois œuvres sélectionnées parmi un corpus, et les propositions didactiques exploitant les théories observées dans la première partie et le matériau offert par notre analyse dans la seconde.

Dans un premier temps, pour analyser le phénomène de chronologie perturbée, nous interrogerons la notion de temps ainsi que les formes qu'il peut prendre au sein du récit de fiction en reprenant les théories du père de la narratologie : Gérard Genette. Nous nous demanderons ensuite si la narratologie ne fait qu'observer les structures du récit ou si elle constitue en elle-même un véritable effet de sens. Nous la mettrons en parallèle des sciences cognitives afin d'observer les processus mis en place par le lecteur durant son activité et les effets que les structures narratives peuvent avoir sur lui. Nous retracerons l'histoire littéraire pour reconnaître la place qu'a occupée le texte à chronologie perturbée d'un point de vue

diachronique et, pour conclure ce chapitre, nous construirons un corpus d'œuvres anachroniques, classées selon leur genre et leur degré de complexité.

Pour le second chapitre, nous nous intéresserons à la place que prend le lecteur dans l'élaboration du sens du texte. Nous reviendrons sur la manière dont le lecteur a pris de plus en plus de poids dans cette construction sémantique, puis sur les opérations mentales opérées durant la lecture (et plus particulièrement durant la lecture des anachronies). Nous évoquerons trois leviers stratégiques pour aider à la compréhension de ces textes : le cinéma, la métacognition et la carte mentale.

Pour terminer notre état de la question, nous interrogerons les statuts et les enjeux de l'étude d'une œuvre réticente en classe de français. Quelles sont les limites, quels sont les bénéfices ? À quel moment de la scolarité est-il pertinent de travailler la lecture de ce type de texte ? Le chapitre aura pour objectif de nous projeter dans le contexte scolaire afin de proposer des activités pertinentes en lien avec les attendus des programmes.

À cette partie théorique succèdera celle de l'analyse narratologique de trois œuvres sélectionnées parmi le corpus. Au sein de cette section, nous étudierons l'ordre narratif de trois récits relevant de la littérature francophone : *Malgré Tout*, *Le Livre de Perle* et de *L'Énigme*, qui ont été sélectionnés pour leur degré de complexité, progressif. L'enjeu de cette partie sera de former un matériau pertinent pour la partie suivante.

C'est en effet sur la base de l'analyse précédente que nous élaborerons les propositions didactiques visant à apporter une réponse aux difficultés engendrées par la lecture des textes anachroniques.

Tout l'enjeu de ce travail sera alors de cibler les difficultés éventuelles provoquées par la lecture des textes anachroniques afin de proposer des activités pertinentes qui pourraient aider le lecteur à mieux structurer son activité pour élaborer le sens du texte.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION

Chapitre 1 : Phénomène de chronologie perturbée

1. Envisager le temps

1.1. *Qu'est-ce que le temps ?*

« La nuit des temps », « De mon temps », « Juste à temps », « De temps en temps », « Avec le temps », « En un rien de temps », « Tout le temps », « Prendre son temps », « Gagner du temps », « Perdre du temps », « Tuer le temps ». Il nous berce, dirige nos vies. Il manque ou, justement, semble long. Il apaise, répare. Il rapproche ou divise. Mais finalement, qu'est-ce que le temps ?

D'innombrables expressions, collocations, pour une réalité qui semble si difficile à définir. Quelle conscience du temps pouvons-nous avoir, en tant qu'humain, vivant dans un réel d'apparence chaotique¹?

Il y a le temps du sensitif, du biologique ; la faim ou la fatigue qui se ressentent, la digestion qui suit son cours, les saisons qui passent, l'emprise du temps sur le corps, sur la nature.

Il y a le temps des horloges, celui que l'Homme a institué en observant le temps précédent, celui qu'il a systématisé. Celui à partir duquel la société est réglée, établie.

Mais enfin et surtout, il y a le temps linguistique, le temps que l'on raconte. Benveniste dira d'ailleurs « C'est par la langue que se manifeste l'expérience humaine du temps. »² L'individu construit son énonciation autour de son présent, il le prend pour axe et le temps qu'il évoque tournera toujours autour de ce repère.

Dans cette première partie du travail, nous nous intéresserons notamment au temps de la narration, à savoir le temps des récits, de la relation temporelle entre récit et histoire et de la relation temporelle entre énonciation et histoire, de sorte à montrer la pluralité des formes que peut prendre le temps dans la matière littéraire.

¹ Selon les idées de Vincent Engel dans son ouvrage *Fiction, l'impossible nécessité* (2014)

² E. Benveniste, « Le langage et l'expérience humaine », in *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974, p.71.

Ces différentes manières d'envisager le temps semblent participer à l'élaboration de notre séquence qui, dans une certaine optique, visera à ouvrir nos élèves à la narratologie et, par conséquent, à obtenir un nouvel outil d'analyse pour appréhender les textes.

Nous l'évoquons sans entrer dans les détails, comme pour signaler que l'aspect est pris en compte, mais qu'il ne paraît pas pertinent dans l'analyse que nous ferons lors de la seconde partie de ce travail. L'usage des temps verbaux contient des sous-entendus temporels³. Il apparaît important de signaler qu'on redéfinit les fonctions des temps passés, présents et futurs.

1.2. Le temps de la narration

« Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif » (Ricoeur 1983 : 85) Le calendrier, les horloges, insèrent l'individu dans un certain cadre temporel. Les récits ont dès lors une base en ce qui concerne le temps, l'écrivain ne part pas du chaos du réel. Il a connaissance des événements, des faits, qu'il peut restituer selon une ligne du temps, mais « Les récits [...] ne se contentent pas de recueillir les faits : nécessairement, ils les agencent, ils les mettent en tension entre un début et une fin, en transformant ainsi la simple succession des événements en une totalité signifiante » (Kaempfer et Micheli 2005 : 10) « C'est donc bien parce que les récits sont sélectifs qu'ils mettent de l'ordre dans la temporalité humaine. » (p. 10)

L'individu, qui recrée une histoire, qui cherche à reproduire le monde, se perd dans un champ des possibles pour fournir sa version. S'il reproduit la réalité, il sélectionne, allonge, condense, supprime, ajoute. Au contraire, si l'individu scripteur crée, il se débarrasse de sa fidélité au référent, il crée un tout autre monde. « Le roman de fiction est le laboratoire du récit » (Butor 1975 : 9) Là est le lieu de création, de toutes les possibilités de narration. Et l'outil créatif sur lequel portera notre intérêt n'est autre que le temps.

1.2.1. Rapport de temps entre histoire et récit

Vient alors le questionnement de la relation entre le temps du récit tel qu'il est narré et le temps de l'histoire évoquée. Il semble évident, pour entamer nos propos, de redéfinir ces deux pôles temporels.

³ Harald Weinrich, dans son ouvrage *Le temps : le récit et le commentaire* (1973), s'intéresse aux effets de l'usage des temps verbaux.

Le temps du récit, le temps narré, se trouve du côté de la forme. Il est lui-même représenté par la succession des mots au fil de l'écriture ou de la lecture. Ce temps sera compté par le nombre de pages, le nombre de lignes du récit.

En face, le temps de l'histoire, plutôt du côté du contenu. Il est « un temps calendaire fictif, qui se mesure en heures, jours, mois et années. » (Kaempfer et Micheli 2005 : 11)

C'est alors la présence de ces deux pôles qui donne l'occasion à l'auteur de jouer sur le temps. En effet, il a deux options. Soit faire suivre son récit selon le temps calendaire du monde qu'il (re)crée, soit bousculer la linéarité du temps de l'histoire pour le faire parvenir au lecteur d'une toute autre manière.

L'auteur, pour sa narration, posera certains choix dans le déroulement du récit par son bousculement ou non de l'ordre des événements, par son développement plus ou moins long de certains aspects, par les répétitions que son récit occasionnera.

La narratologie instituée par Gérard Genette dans son ouvrage *Discours du récit* (1972) met en avant trois types de relation que l'on peut pointer entre le temps narré et le temps de l'histoire, à savoir l'ordre de la narration, la durée et la fréquence. Pour rester cohérente avec notre objectif didactique, nous définirons chacun de ces mécanismes comme nous le ferions avec nos élèves, par une transposition didactique leur étant adressée.

1.2.1.1.L'ordre

Étudier l'ordre temporel d'un récit, c'est confronter l'ordre de disposition des événements ou segments dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire, en tant qu'il est explicitement indiqué par le récit lui-même, ou qu'on peut l'inférer de tel ou tel indice indirect. (Genette 1972 : 78-79)

Dans cette définition, Genette indique que, pour avoir conscience de l'ordre du récit, le lecteur doit le confronter avec celui de l'histoire. Comme s'il devait recréer, dans son esprit, une ligne du temps où les événements viendraient se succéder de manière linéaire. Pour effectuer une telle action, on s'en doute, le lecteur doit avoir lu l'intégralité de l'œuvre.

Deux aspects peuvent être détaillés au sein de cette relation ; les analepses et les prolepses.

1.2.1.1.1. Analepses

Selon le modèle de Gérard Genette, les analepses, ce sont les événements du passé (le passé par rapport au présent de la narration) racontés par le narrateur après-coup.

Ce phénomène apparaît notamment dans les récits « in medias res », où le lecteur est tout de suite plongé dans l'action. La suite de la narration tendra vers l'explication de la situation décrite et l'auteur inclura des analepses qui serviront à expliquer les causes ayant mené à cet aboutissement.

Prenons l'exemple d'*Irréversible*, de Gaspar Noé. Le film s'ouvre sur une bagarre entre deux individus dont le portrait n'a pas été réalisé (incipit in medias res). Toute la suite du récit portera sur les événements qui, selon le temps de l'histoire, se sont déroulés avant cette scène de lutte. Le réalisateur, en procédant de la sorte, insère des analepses qui permettront au lecteur de situer les causes de la conséquence vue au début du film.

Pour introduire un exemple plus littéraire, *L'Illiade* d'Homère introduit son épopée par la querelle entre Achille et Agamemnon pour ensuite revenir dix jours en arrière, où Homère retrace les événements qui se sont déroulés pendant cette période. Cet incipit in medias res s'explique grâce aux analepses relatées par l'auteur.

L'analepse, elle-même, peut emprunter plusieurs fonctions. Elle permet de combler des lacunes du récit, comme dans le cas de nos exemples. Elle peut également créer un certain suspense car, d'une certaine façon, elle donne des compléments d'information ou elle effectue des digressions et cette pratique influe sur le rythme du récit.

Nous pouvons également parler d'amplitude et de portée lorsqu'on évoque tant l'analepse que la prolepse, que nous verrons ci-après. L'amplitude comprend le temps de l'histoire décrit par l'analepse et la portée comprend l'éloignement plus ou moins long par rapport au récit premier. En effet, faire intervenir une analepse d'un événement qui s'est déroulé dix jours auparavant n'a pas la même portée qu'un événement datant de dix ans avant le temps présent du récit.

1.2.1.1.2. Prolepses

Les prolepses, quant à elles, sont un peu plus rares que les retours en arrière. Elles sont les événements envisagés, virtualisés par le narrateur dans un temps futur qui suivra le présent de l'énonciation, du récit premier. Ces perturbations temporelles apparaissent somme toute lorsque le narrateur connaît la suite des événements qu'il raconte.

Ces phénomènes d'anticipations se retrouvent très particulièrement dans les autobiographies, où l'auteur retrace les événements de sa vie mais profite tout de même de son statut omniscient pour insérer des éléments appartenant au futur du temps qu'il narre. De fait,

les prolepses appartiennent au présent de l'énonciation de l'écrivain mais conviennent bien du futur du récit qu'il fait de sa vie.

Enfance, de Nathalie Sarraute, évoque les douze premières années de sa vie, jusqu'à son entrée en sixième, sous la forme d'un dialogue avec elle-même. On remarquera dans cet ouvrage qu'elle fera intervenir certains éléments qui appartiennent au futur par rapport au temps qu'elle évoque dans le récit premier. « Il est étrange que cette passion pour les flacons ait disparu dès ton départ. » (Sarraute 1983 : 37) L'autrice indique dans cette autobiographie que, bien des années plus tard, sa passion pour les flacons disparaîtra. Elle donne de cette façon un complément d'informations au lecteur qui sort du cadre du récit premier.

Tout comme l'analepse, on peut qualifier la prolepse selon son amplitude et sa portée. Elle diffère cependant de l'analepse par sa fonction annonciatrice, qui donne aux événements un caractère destinal.

1.2.1.2. La durée

Entrons désormais dans le second type de relation qui lie temps narré et temps de l'histoire. Il s'agit ici de définir la durée du récit, en prenant toujours comme point de comparaison celle de l'histoire. Genette définira la notion de vitesse du récit comme « le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages. » (Genette 1972 : 123) Cette seconde relation forme le rythme du récit. Il peut être décliné en quatre catégories de rapport TN/TH^4 .

1.2.1.2.1. Scène ($TN = TH$)

Cette appellation « scène » renvoie directement au théâtre ; lieu où temps de la représentation est contraint de s'aligner au temps réel des personnages.

En effet, les lieux de scène concernent les séquences du texte où le temps narré coïncide parfaitement avec le temps de l'histoire. On peut parler d'une égalité entre les deux. Les dialogues, par exemple, forment un bon exemple pour nous l'expliquer. Les scènes sont composées d'un intérêt particulier car l'auteur les fournit au lecteur telles qu'elles sont, comme s'il jugeait qu'aucune modification de rythme n'est nécessaire.

⁴ Temps de la narration = temps de l'histoire

1.2.1.2.2. Sommaire ($TN < TH$)

Dans le cas du sommaire, les lignes utilisées pour décrire un événement sont inférieures à la durée que prendrait ce même événement selon le temps objectif. Il résume, synthétise et permet de donner un rythme plus rapide au récit. Il est utilisé pour communiquer des informations qui appuieront certaines scènes, qui y seront réinvesties. Les événements décrits plus rapidement relèvent d'un intérêt parfois moindre que celui des scènes mais font progresser le récit.

Dans le dessin animé *Là-Haut*, de Pete Docter, sorti en 2009, toute la vie du protagoniste, de sa rencontre avec son épouse jusqu'au décès de celle-ci, tient sur cinq minutes.

1.2.1.2.3. Pause ($TH = 0$)

Les pauses ne participent pas à la progression de l'intrigue mais apportent des compléments d'informations sur le contexte, l'espace, les personnages... Nous les retrouvons lors des descriptions, des commentaires. C'est comme si l'auteur arrêta le temps pour fournir au lecteur des éléments supplémentaires qui lui permettront et de mieux se représenter, et de comprendre certains aspects de l'intrigue future.

On peut parfois remarquer des pauses que l'auteur fait pour fournir un commentaire sur son propre récit. Dans le dessin animé *Kuzco, l'empereur mégalomane* (2000), le personnage principal (aussi narrateur) brise le quatrième mur pour s'adresser au spectateur et pour commenter un des événements du récit. Pendant cette période, les événements ne se succèdent pas.

1.2.1.2.4. Ellipse ($TN = 0$)

L'ellipse, au contraire de la pause, contient une progression des événements fulgurante mais dont l'auteur ne fait pas part dans sa narration. Il supprime alors une partie des éléments de l'histoire en les jugeant inutiles pour sa construction narrative ou, justement, pour souligner l'importance des événements qu'il a passés sous silence.

Ces ellipses peuvent être indiquées par certains indices tels que « Vingt ans plus tard... »

1.2.1.3. La fréquence

Cette troisième et dernière relation indique l'occurrence d'un ou plusieurs événements.

Soit le narrateur raconte plusieurs fois un évènement qui s'est produit qu'une seule fois, en modifiant le point de vue, le style... On parlera alors d'un récit répétitif. L'exemple qui nous vient directement pour ce phénomène est *Exercices de style* (1947) de Raymond Queneau. L'auteur raconte un même évènement dans 99 styles différents ;

Soit le narrateur raconte en une fois un évènement qui s'est produit plusieurs fois. Il s'agira d'un récit itératif. « On m'a souvent parlé de la surprise » (Roland 1795 : 7) Dans cet exemple, Madame Roland, dans ses *Mémoires particuliers*, évoque en une seule phrase un évènement qui s'est passé plusieurs fois dans sa vie ;

Soit le narrateur raconte une fois un évènement qui s'est produit une fois. Ce qui forme un récit singulatif.

L'auteur choisira, en fonction de l'intérêt qu'il voudra porter à un évènement, l'un de ces types de fréquence.

1.2.2. Rapport de temps entre histoire et énonciation

Jusqu'alors, nous avons questionné la relation entre le temps de l'histoire et le temps narré. Il s'agira désormais de s'interroger sur la relation entre le temps de l'histoire racontée avec le temps de l'énonciation, le temps présent de l'auteur.

Selon la position de ce dernier par rapport au récit qu'il réalise, on peut distinguer quatre types de narration : la narration ultérieure, antérieure, simultanée et intercalée.

La première implique l'exemple que nous avons donné de Nathalie Sarraute. Lorsqu'elle écrit, elle se trouve dans le futur de son énonciation, elle produit une narration ultérieure. Le contraire, la narration antérieure, arrive quand l'auteur écrit une réalité qui ne s'est pas encore produite.

Notons qu'un auteur, au sein de son texte, peut profiter de la liberté qu'il a de se déplacer. Il alterne alors narration antérieure quand il indique une prolepse et narration ultérieure quand il introduit une analepse.

La narration simultanée concerne l'écriture au moment des faits. Prenons l'exemple encore une fois d'*Enfance* de Nathalie Sarraute. L'autrice revient au présent de son énonciation en insérant des réflexions par rapport au récit qu'elle livre. Notre exemple d'*Enfance* sert aussi bien le récit intercalé qui mélange la narration ultérieure et simultanée. Sarraute insère des

éléments passés (narration ultérieure) et se complète à l'aide de commentaires qui lui viennent lors de son énonciation (narration simultanée).

Pour comprendre également ces notions d'ordre, de durée, et plus particulièrement les positions de l'auteur par rapport au récit qu'il donne, il semble indispensable de pouvoir discerner parfaitement le récit principal (qu'on a appelé récit premier) du secondaire. Le tout est de toujours conserver un repère pour comprendre la narratologie du récit et ce repère s'inscrit tout justement dans ce récit premier.

Le temps dans le récit est polymorphe, on peut l'envisager de différentes manières qui, en fonction, modifieront notre perception. Dans le récit de fiction, surtout, on reconnaît une certaine « refiguration »⁵ du temps. L'auteur conçoit son récit en prenant en compte les fonctions qui émanent de ces différents rapports au temps.

L'ordre du récit occupera tout notre intérêt pour ce travail. C'est sur cet aspect que s'appuiera notre analyse narratologique.

2. Narratologie : simple observation ou véritable effet de lecture ?

Si la narratologie possède encore un territoire, ce ne peut être qu'une réserve ou un hospice, situés dans les placards de départements de littérature eux-mêmes agonisants.⁶

Les propos de Raphaël Baroni semblent tranchés en ce qui concerne la place que prennent les études narratologiques à l'heure actuelle. Accusée de trop se cantonner au texte ou d'être reléguée au seul rang de boîte à outils, la discipline se trouve en bien mauvaise posture pour le narratologue. Cependant, il existerait certains espoirs en ce qui la concerne. C'est sur ceux-ci que nous fonderons ce nouveau chapitre.

Jusqu'à présent, nous avons évoqué l'étude narratologique des mécanismes temporels dans le récit en nous attardant tout particulièrement sur les structures du texte et en mettant de côté les effets que peut avoir l'utilisation de tel ou tel mécanisme sur le lecteur, sur ses affects.

Pour cette section, nous prendrons le temps d'observer la place qu'empruntent les études narratologiques actuellement et les raisons de leur déclin, pour donner suite aux propos de Raphaël Baroni dans son article « L'empire de la narratologie, ses défis et ses faiblesses ».

⁵ Cette expression est empruntée à Paul Ricoeur dans son ouvrage *Temps et Récit* (1983).

⁶ Baroni R., 2016, « L'empire de la narratologie, ses défis et ses faiblesses », *Questions de communication*, 30, p. 4.

Nous poursuivrons avec les éventualités d'espoir que ces études possèdent pour les années futures en bifurquant sur la question du lien entre narratologie et sciences cognitives, envisagé dans les recherches⁷ de Marie-Laure Ryan (2015). Nous concluons cette partie en tentant de lister les différents effets d'attrait des mécanismes narratologiques.

Nous intéresser à cet angle pourrait nous aider, par la suite, à comprendre les intérêts que portent les lecteurs aux types de textes qui nous occupent ainsi qu'à justifier les emplois de ces mécanismes par les auteurs.

2.1. Déclin de l'empire de la narratologie

Dans le prolongement de son article, Baroni revient sur les heures de gloire qu'a connues la narratologie dans les années 1965-1975 en plein courant structuraliste, mais aussi sur la faiblesse institutionnelle qu'elle rencontre, depuis plus de 40 ans maintenant. Il qualifie d'ailleurs la théorie du récit comme « moribonde ».

La narratologie semble remise en cause pour son excès de formalisme. Dans son article, le chercheur indique que « pour ceux qui la critiquent, une analyse "narratologique" confinerait le commentaire à une description objective des structures narratives, négligeant l'analyse de leurs fonctions et du sens du texte » (Baroni, 2016 : 221). Il souligne à cet égard la faiblesse de la discipline quand on la regarde du côté du lecteur, lors de la réception du texte. Elle ne serait alors qu'un outil pour observer des structures. C'est du moins ce que le chercheur indique notamment lorsqu'il observe les travaux publiés à l'ère contemporaine. Il y existe une véritable absence de matériau narratologique. La discipline y semble ignorée.

2.2. Au-delà du déclin, de l'espoir

Cependant, Baroni considère que la narratologie conserve un champ d'actions innombrables et une vraie potentialité du retour sur le devant de la scène de la théorie du récit. Il indique dans ses recherches qu'il souhaite lui redonner de sa superbe en la confrontant aux matières actuelles et en élargissant son champ d'application. Il propose dans ce même article des solutions pour contribuer à son projet, notamment en réintégrant la discipline dans la recherche académique.

Cette potentialité qu'il octroie à la narratologie vient d'abord du fait qu'elle traite un matériau qui a le vent en poupe : le récit. « Nos identités, notre rapport au temps, à notre société

⁷ Ryan M.-L., 2015, « Narratologie et sciences cognitives : une relation problématique », *Cahiers de narratologie*, 28.

ou à notre histoire [...] étaient le produit d'une forme de construction narrative » (Baroni, 2016 : 221). Pour se dire, il faut se raconter. Le récit permettrait de constituer la réalité.

D'autre part, la narrativité pourrait se retrouver, pour le chercheur, dans des disciplines plus actuelles, plus étendues d'un point de vue institutionnel comme l'apport des études cinématographiques à la théorie de la narrativité audiovisuelle. Baroni explique à ce propos qu'il existe de nombreux narratologues qui s'ignorent et qui, par le biais d'autres moyens, actualisent la narratologie comme on l'a connue dans les années structuralistes. Cette observation fera sans doute écho avec la suite de nos recherches en ce qui concerne l'utilisation du cinéma, du monde audiovisuel, pour l'enseignement de la discipline narratologique. En d'autres termes, Baroni tente d'échapper à cette vision des études narratologiques comme étant restreintes à une « boîte à outils ».

Arnaud Schmitt, dans son article reprenant les idées de Raphaël Baroni, écrit :

La polyvalence de l'outil narratologique [est] ce qui pourrait être à la fois sa force principale et son salut : sa faculté à pouvoir être utilisée ailleurs (un ailleurs méthodologie ou thématique donc). C'est cet ailleurs qui peut poser problème, ou plus exactement le fait que pour être exportable, la narratologie doive se résigner à n'être qu'une « boîte à outils », aspect problématique comme le souligne Raphaël Baroni (2016 : 227). Il est difficile d'affirmer de manière impérieuse que la mutation de la narratologie de discipline à part entière en une palette d'outils prêts à être utilisés par d'autres disciplines est une bonne ou une mauvaise chose. Rien ne dit d'ailleurs qu'elle ne puisse être les deux à la fois, ce qui semble être le cas pour l'instant ; cela lui permettrait d'accepter que certains de ses outils soient quelque peu « dénaturés », puisqu'elle conserverait néanmoins ce qu'on pourrait appeler un noyau disciplinaire historique.⁸

Par ces propos, Schmitt reconnaît l'aspect problématique de la théorie du récit mais redéfinit les forces et faiblesses de celle-ci.

Soucieux pour sa part de s'éloigner d'un usage purement instrumental de la narratologie, Baroni indique qu'elle « ne ser[t] plus seulement à décrire objectivement les structures narratives, mais également à réfléchir sur leurs fonctions dans l'interaction entre le texte et le lecteur » (2016 : 227).

La suite de cette section visera tout justement à lister ces fonctions et à faire ce lien entre l'objet texte et son lecteur.

⁸ Schmitt A., 2017, « La pratique narratologique », *Questions de communication*, 31, p. 222.

2.3. Ouverture de la narratologie aux sciences cognitives

Comme nous l'avons signalé, Baroni cherche à revaloriser la narratologie et la sortir de cette case moribonde dans laquelle elle erre.

Nous découvrons une éventuelle solution à cette quête, proposée par Schmitt dans ses travaux⁹, qui serait de questionner le caractère cognitif de l'étude narratologique. Existerait-il alors un lien à faire entre les mécanismes narratifs et les fonctionnements cognitifs du cerveau humain ? Ces mécanismes auraient-ils une incidence directe sur la compréhension, l'interprétation, la recherche du sens d'un texte pour le lecteur ? Mais comment observer pareilles connexions ?

Schmitt exprime sa position à propos de ce nouveau lien :

à l'instar de Marie-Laure Ryan (2015 : 6), je pense que l'importation des sciences cognitives dans la théorie littéraire relève du "bricolage interdisciplinaire qui emprunte des idées à droite et à gauche". Mais, contrairement à elle, je reste persuadé que cela ne représente pas un problème en soi ; ou du moins, que le risque mérite d'être pris. Le "bricolage interdisciplinaire" peut quelquefois nous apporter des connaissances que la cohérence disciplinaire n'est plus en mesure de fournir (Schmitt 2017 : 222-223).

Cette connexion confèrerait à la narratologie une autre dimension et l'ouvrirait au-delà du formalisme pur qu'on lui reprochait.

Les travaux de Ryan se penchent sur l'activité mentale du lecteur lors de son contact avec la narration. Elle recense trois manières de mesurer cette activité. La première procède par une série d'IRM mais elle est critiquée pour son mode de lecture jugé trop artificiel. La seconde procède en testant la mémorisation, la compréhension des textes via des tâches, mais elle est critiquée pour le choix des textes jugés peu authentiques. Et enfin, la troisième demande au lecteur de décrire leur expérience d'une histoire, déviant ainsi les problèmes des méthodes précédentes, en s'appuyant sur des lectures réelles et des textes authentiques. On voit clairement ici que cette ultime méthode relève de la métacognition, ce qui est un choix important dont nous tiendrons compte pour mesurer l'activité des lecteurs face aux textes anachroniques.

De ces études, nous retiendrons surtout le rôle central qu'est donné au lecteur et des liens que la narratologie peut entretenir avec lui.

⁹ *Ibid.*

2.4. Mécanismes narratifs : quels effets sur le lecteur ?

Vient alors la question des effets réels que peuvent avoir les mécanismes narratifs sur le lecteur. Jusqu'alors, nous avons tenté de prouver que la narratologie n'est pas seulement un outil de description du texte mais également un outil à mettre en lien avec l'activité du lecteur.

Les quelques affirmations qui suivent permettent d'appuyer cette nouvelle vision de la discipline étudiée.

La dynamique du récit repose sur le désir cognitif du lecteur d'entrer en possession de la configuration finale de l'intrigue, mais cette « constellation cohérente et définitive des événements » ne se révèle (si elle se révèle, ce qui n'est pas certain) qu'à la clôture du récit. En revanche l'intrigue dans son aspect encore irrésolu est une « matrice de possibilités ontologiquement instable » (Dannenberg 2008 : 13).

De cette citation nous retenons deux observations. La première est que le lecteur désirerait avoir une vue d'ensemble du récit qu'il lit. C'est ce désir précisément qui le pousse à poursuivre sa lecture. La seconde est que l'esprit du lecteur, encore ignorant de la configuration finale de l'intrigue, anticipe les possibilités de la suite du récit, virtualise les événements prochains.

Sur la base de ces deux observations, nous comprenons que l'ordre dans lequel les éléments sont donnés par l'auteur peut avoir une incidence sur l'attrait ou non du lecteur à poursuivre sa lecture.

Dans son ouvrage *L'œuvre du temps : poétique de la discordance narrative*, Raphaël Baroni (2009) cite Charles Grivel et son article « Le retard » (2007) :

C'est par une esthétique du retard que la narrativité romanesque se distingue des autres textes [...] Le lecteur est essentiellement un homme pressé. [...] Dès qu'il ouvre un livre, il voudrait avoir la possibilité de le refermer. Il voudrait l'avoir lu. [...] Or, il se trouve que le récit-roman, ce parcours qu'il n'est pas question de prendre dans un autre sens que celui pour lequel il a été conçu, résiste à cette volonté d'arriver à toute force à sa fin – et à ses fins : plus un lecteur tire sur la corde du savoir pour en apprendre davantage, plus la matière romanesque rechigne à céder à ses instances (...) Les histoires que nous aimons sont des histoires à retardement.

Par ces propos de Charles Grivel, nous observons que le lecteur et ses pratiques sont pris en compte et que l'auteur peut ainsi jouer avec lui en effectuant de la rétention d'informations afin que son public poursuive sa lecture en prenant plaisir à suivre l'intrigue que l'auteur a choisi de mener. Le roman semble alors le lieu de ce retardement et les discordances narratives pourraient contribuer à cette rétention.

Dans le chapitre de l'ouvrage qui nous occupe, « Histoires vécues, fictions, récits factuels » (Baroni, 2009 : 55), il est indiqué que le récit fictionnel se détache de cette envie de

synthèse typique du genre journalistique (lieu où le lecteur cherche à avoir toutes les informations en un rien de temps). Dans le roman, le lecteur est confronté à une incomplétude de la narration qui, elle, est voulue par l'auteur (elle peut être due par exemple à des ellipses, des retours en arrière mystérieux, des changements de focalisation...), et cela l'invite à deviner, à anticiper la suite, à recréer des liens tacites entre différents éléments pour reconstruire le sens. C'est cela qui le pousse à continuer sa lecture. D'un point de vue historique, les fictions « commencent à paraître sans que l'auteur, et encore moins l'éditeur, dispose d'un manuscrit achevé ni d'une idée bien nette des "parties" suivantes et du dénouement de l'intrigue » (Escola, 2010). L'auteur se devait alors de créer un certain suspense, un sentiment d'intrigue pour amener le lecteur à poursuivre sa lecture tout en gardant une cohérence avec ce qui sera, pour finir, le dénouement de l'histoire.

Perpétuellement, le lecteur cherchera à faire des liens pour constituer un sens. On remarque d'ailleurs qu'à la fin d'une œuvre, « la concordance entre les événements n'est le plus souvent qu'un ensemble de rapports implicites renoués par un interprète à la recherche d'une cohérence de l'histoire » (Baroni, 2009 : 56). Le lecteur en recherche de cohérence fournit des liens qu'il recrée pour reformer le sens de l'histoire, donné implicitement par l'auteur. Ce dernier confie alors une tâche importante au lecteur, qui est celle de reconstituer l'histoire, sa cohérence, son sens, et c'est là qu'on voit que l'interprétation peut être, elle aussi, une forme de créativité¹⁰.

Ces nouveaux liens tissés par l'interprète entre les événements disjoints de l'histoire modifient son sens. « Il [chaque nouveau lien] déplace les enjeux sur une échelle globale et produit de nouvelles configurations qui modifient la forme et le sens de l'œuvre » (Baroni, p. 58).

En ce qui concerne la nouvelle, Baroni indique qu'il arrive que l'ordre chronologique soit perturbé. L'histoire, en commençant par le dénouement, déjouerait le plan classique du récit (p. 75). Le bouleversement de l'ordre chronologique va alors apparaître comme un moyen de pousser le lecteur à rechercher les causes de la situation qui se présente à lui au début de la nouvelle.

« La nouvelle ne devient intrigante que dans la mesure où les événements apparaissent sous-déterminés » (p. 75). Le lecteur est une source importante de sens car il aura pour rôle de reconstituer les liens tacites entre les événements donnés par l'ouvrage. La poétique du roman,

¹⁰ Tout comme l'historien ou l'auteur de fiction qui use de créativité pour configurer le monde réel ou imaginaire.

de la nouvelle à ordre chronologique perturbé ne se trouvera alors plus dans la finalité de l'intrigue mais plutôt sur le chemin à parcourir pour arriver à cette finalité.

Au sein de cette section, nous recherchions avant toute chose les fonctions que peuvent emprunter les mécanismes théorisés par la narratologie chez le lecteur, en montrant que la discipline n'est pas reléguée au rang de simple observation objective de structures.

Lors de nos lectures, nous avons pu nous apercevoir plusieurs fonctions qu'empruntent ces procédés narratifs.

La première consiste à pousser le lecteur à combler les lacunes du texte. En effet, l'auteur de texte anachronique pourrait envisager de placer les événements à relier dans plusieurs sections de son texte, mélangées. Il s'agira alors pour le lecteur de repérer les incomplétudes d'information pour les connecter à des éléments complétifs arrivant assez tôt ou assez tardivement dans le récit. La seconde fonction, en prolongement de la première, est de donner au lecteur la possibilité de trouver lui-même le sens en reconstituant les éléments de cause à effet éparpillés de manière disparate dans le texte. Enfin, la troisième fonction, qui peut résumer les deux premières, est de donner l'impression au lecteur qu'il a un rôle à jouer, qu'il est utile à la bonne réception de l'œuvre, qu'il va même parfois au-delà des attentes de l'auteur. Il comprend qu'il est actif, il est stimulé.

Par ces fonctions nous reconnaissons le rôle important qu'occupe le lecteur dans le triangle auteur-texte-lecteur.

Sur la base de ces affirmations, nous nous posons de nouvelles questions : l'auteur a-t-il conscience des effets de sens que ces discordances narratives ont sur le lecteur ? Joue-t-il avec les possibilités que lui offre la narratologie pour cette raison ? Et ces jeux d'écriture constituent-ils un réel attrait pour le lecteur, en plus de lui procurer un sentiment d'utilité et de recherche du sens ?

Lors de notre analyse des textes anachroniques *Le livre de Perle*, *Malgré tout* et *L'Énigme*, nous nous intéresserons à différents mécanismes narratifs institués par l'auteur et nous essayerons de comprendre les fonctions et les effets qu'ils peuvent exercer sur la lecture du texte.

3. Place du roman à chronologie perturbée dans l'histoire littéraire

En questionnant à présent l'inscription de l'objet littéraire qu'est le récit désorganisé dans l'histoire de la littérature, nous remarquons la difficulté de préciser une époque particulière propre à cette pratique.

Nous nous intéresserons par ailleurs aux études critiques qui ont été menées sur les structures du récit et nous tenterons d'indiquer une tendance particulière dans laquelle le texte à chronologie perturbée pourrait être privilégié : le Nouveau Roman.

3.1. *Inscription dans l'histoire littéraire*

Lorsque nous portons un regard sur l'histoire littéraire au sens large, il semble assez difficile d'associer la pratique du récit à chronologie perturbée à une ou plusieurs époques précises.

Il semble évident de stipuler que nombre d'auteurs ont pu recourir à des pratiques formelles en marge des modes littéraires qui leur étaient contemporaines mais l'histoire de la littérature a plutôt retenu, jusqu'à une certaine époque, les caractéristiques thématiques et la prégnance d'une vision du monde dans les œuvres étudiées.

Le Classicisme aux XVII^e-et XVIII^e siècles peut, par ailleurs, représenter une période incompatible avec ce phénomène. En effet, l'idéal d'ordre, de mesure, d'équilibre est en opposition avec le désordre chronologique.

3.2. *Du côté du structuralisme*

Il faudra attendre le XX^e siècle, avec l'avènement du structuralisme pour que les formes du texte soient considérées comme un système et que la structure narrative soit étudiée plus particulièrement. Les travaux de Roland Barthes et de Gérard Genette ont ainsi ouvert la voie au structuralisme au sein de la littérature. Plus particulièrement, Genette a emprunté les caractéristiques structurales de la linguistique en mettant l'accent sur l'étude de la temporalité.

Dans son article « Le temps de l'intrigue », Raphaël Baroni revient sur les différents désaccords qui ont eu lieu au sein du courant structuraliste et qui ont déterminé les différentes visions des structures textuelles et de leurs effets sur le lecteur.

Sur le plan de la méthode structuraliste, un divorce dommageable avait été consommé entre les tenants d'une narratologie centrée sur le discours (celle de Genette) et des chercheurs qui travaillaient sur une narratologie thématique (c'est-à-dire celle de Bremond ou de Greimas) faisant abstraction du « signifiant narratif ». Or, dans ce partage,

les questions relatives à l'intrigue et à la séquentialité du récit ont été monopolisées par les tenants du second courant, comme si ces notions ne pouvaient servir qu'à représenter la trame des événements, une logique immanente de l'action, comme si ce signifié narratif n'avait pas de traits proprement discursifs et que l'on pouvait le penser indépendamment de sa finalité esthétique. (Baroni, 2010 : 4)

Il s'agissait de dissocier l'aspect formel de l'aspect thématique, en niant les effets que l'un pouvait avoir sur l'autre. Mais Baroni conteste cette vision. « Il me semble évident que pour décrire de manière satisfaisante la dynamique de l'intrigue, il faut bâtir des ponts entre la narratologie thématique et la narratologie formelle ou modale » (Baroni, 2010 : 4).

Par ces réflexions, le narratologue reconsidère le rôle des formes dans la construction du sens du texte. Il remet en question les grammaires narratives de l'époque du structuralisme naissant, où « décrire la trame des événements consistait ainsi à déchronologiser l'histoire pour en dévoiler la structure complète et hiérarchisée » (Baroni, 2010 : 7).

Toujours dans le but d'étudier le rôle des structures dans la conception de l'intrigue, Baroni revient sur les travaux de Paul Ricoeur. Pour ce dernier, la « mise en intrigue » représenterait une forme de « configuration des événements ».

Baroni clarifie en insistant sur la nécessité de

différencier clairement la fonction configurante de certains récits qui visent à rendre compréhensibles des événements du passé, de la fonction intrigante d'autres formes de narrations, qui cherchent au contraire à brouiller provisoirement le drame pour en reproduire la contingence et en éprouver à nouveau la force. Ces fonctions peuvent parfois se combiner dans un même texte, mais elles ne sont pas identiques, elles ne reposent pas sur les mêmes phénomènes textuels, elles n'ont pas la même valeur et ne sont pas du même temps. (Baroni, 2010 : 7).

Par ces différentes réflexions, nous voulions mettre en évidence ces études qui portent un intérêt particulier aux dispositifs de création en termes de structure et de construction d'intrigue. Auparavant, la focale n'était pas dirigée vers les caractéristiques formelles des œuvres.

3.3. Le Nouveau Roman, un environnement propice au développement de la pratique du texte anachronique

À la même époque¹¹, on assiste à la naissance d'un nouveau courant littéraire certes controversé par les critiques et même nié par certains de ses propres précurseurs. Les caractéristiques saillantes des œuvres de cette époque d'Après-Guerre et qui font écho avec celles du roman désordonné sont les suivantes : davantage de jeux langagiers, un rejet de

¹¹ Au XX^e siècle.

l'illusion référentielle duquel découle une disparition de l'intrigue linéaire, ainsi qu'une émancipation vis-à-vis de l'intrigue par une temporalité bouleversée.

Ainsi le roman est-il pour nous moins l'écriture d'une aventure que l'aventure d'une écriture.¹²

Le Nouveau Roman se distingue par son rejet des principes qui étaient jusque-là fondateurs du roman institué par Balzac, comme la tradition dans l'intrigue.

L'action [dans les œuvres du Nouveau Roman] est souvent limitée à des événements apparemment sans importance, et la temporalité est généralement disloquée, sans souci d'un ordre chronologique. (Baroni, 2010 : 8)

Pour remplacer ce système d'intrigue auparavant institutionnalisé, le nouveau courant bouleverse la chronologie du récit et privilégie une architecture mentale du temps. L'écriture devient une aventure cherchant à brouiller les pistes et à attiser la curiosité du lecteur. Elle rejoint de la sorte les effets d'un texte anachronique sur le lecteur tels que nous les avons analysés dans une étape précédente de notre mémoire.

Cette nouvelle tendance, comme d'ailleurs tant d'autres dans l'histoire littéraire, n'est pas née de rien et constitue une réponse à une tendance précédente. Les écrivains formalistes, Proust, Céline, Kafka, Joyce et Faulkner, s'inscrivaient déjà dans ce même objectif de renouvellement de la littérature. Le dernier auteur, d'ailleurs, William Faulkner, par son roman *Le Bruit et la Fureur* (1929), se distingue avec une construction temporelle particulière. « L'accent est mis sur le refus de toute action cohérente, toute psychologie des personnages, tout temps linéaire et toute topographie interprétée. »¹³

Les horreurs perpétrées durant la Seconde Guerre ont contraint les auteurs de cette période à reconsidérer l'écriture romanesque. Pour eux, elle ne pouvait plus être innocente, et raconter est devenu un exercice moins évident qu'auparavant.

Alain Robbe-Grillet, dans son essai *Pour un Nouveau Roman* paru en 1963 qui définissait les frontières du mouvement, indique que celui-ci s'adresse « à tous les hommes de bonne foi ». Il questionne la recherche de reconstitution du « temps des horloges dans un récit qui ne s'inquiète que de temps humain » et se demande s'il ne serait pas « plus sage de penser à notre propre mémoire, qui n'est jamais chronologique » (pp. 118-119).

¹² Jean Ricardou, *Problèmes du nouveau roman*, 1967.

¹³ L.Thuër, *Pour un nouveau roman d'Alain Robbe-Grillet. Un essai avant-gardiste ou contradictoire ?*, Berlin, 2015.

Le roman est alors considéré comme un travail partagé avec le lecteur, une sorte de puzzle à reconstituer. Sa temporalité est bouleversée. Le temps auparavant linéaire du récit devient celui désordonné d'une subjectivité. On ne cherche plus la cohérence explicative. On a dès lors accès à la psychologie d'une individualité qui ne se livre pas dans un ordre propre, chronologique et soigné.

Par cette évocation de certains fondements du Nouveau Roman, nous cherchions à restituer l'environnement dans lequel les pratiques narratives ciblées par notre travail se sont développées, en n'omettant pas qu'il existe en outre des œuvres similaires au sein d'autres courants.

4. Corpus de récits à narration non linéaire

Afin d'exemplifier les différentes théories que nous avons précisées à propos de la narration non linéaire, nous avons constitué un corpus d'œuvres partageant cette caractéristique.

Ce corpus comprend différents récits qui se sont distingués du point de vue de leur trame narrative. Il a été constitué de manière progressive, à la suite de nos recherches relatives à ce mémoire mais également sur la base de nos propres expériences culturelles.

Il semble évident que les pratiques narratives telles que l'ellipse ou les anachronies se retrouvent dans une multitude d'œuvres. Il s'agit en effet de techniques d'écriture utiles tant pour l'auteur que pour le réalisateur. Cependant, les récits présentés ci-après ont pour caractéristique distinctive de présenter une chronologie fortement perturbée.

L'objectif poursuivi par cette liste est de fournir une idée plus claire de l'objet qui nous occupe. Comme ce dernier peut prendre bien des formes différentes, le fait de les illustrer permettra, pensons-nous, de mieux comprendre les différentes facettes du phénomène.

Nous classons les œuvres selon deux catégories : une bibliographie (romans, roman jeunesse, nouvelle, bandes dessinées) et une filmographie. Pour chacune des œuvres, nous avons indiqué son origine, le résumé de son intrigue et sa particularité narrative.

Cette dernière peut faire l'objet d'une catégorisation particulière qui semble être utile lors de notre choix d'œuvre centrale. Nous pouvons distinguer les récits qui sont composés comme des "puzzles chronologiques", ceux qui comportent une narration antéchronologique et ceux qui gardent une chronologie classique mais entrecoupée de nombreux flashbacks. Nous posons l'hypothèse que la première catégorie induit davantage de difficultés de lecture en comparaison

aux deux suivantes qui reprennent des œuvres utiles pour initier le lecteur au phénomène de chronologie perturbée.

4.1. Bibliographie

4.1.1. Romans

Cartographie des nuages (Cloud Atlas) – David Mitchell (2004) (Royaume-Uni)

Catégorie 1

Cinq personnages. Cinq histoires parallèles. Celle d'Adam Ewing, en 1949, américain travaillant comme homme de loi et parcourant un périple de Nouvelle-Zélande vers San Francisco, là où il est né. Celle de Robert Frobisher, un siècle plus tard de celle d'Adam, tentant d'échapper à des créanciers en se mettant au service d'un compositeur. Celle de Luisa Rey, journaliste investiguant sur la piste d'un complot, dans les années 70 en Californie. Celle de Sonmi451, clone faisant partie d'une vie future, condamné à mort. Celle enfin de Timothy Cavendish, éditeur, en fuite.

Pourtant, si l'espace et le temps les séparent, tous ces êtres participent d'un destin commun, dont la signification se révèle peu à peu. Chaque vie est l'écho d'une autre et revient sans cesse, telle une phrase musicale qui se répéterait au fil d'innombrables variations.¹⁴

Cartographie des nuages invite le lecteur au sein de son voyage dans l'espace et dans le temps. Le livre est découpé en onze chapitres et les personnages ainsi que leur lieu et leur temporalité respectifs sont évoqués dès les premières sections. L'auteur instaure une impression d'éloignement entre les histoires pour finalement nous livrer un ensemble cohérent. La structure de l'histoire s'apparente à celle d'un éventail : le personnage qu'on évoque en premier lieu vient mettre le point final au récit.

HHhH – Laurent Binet (2010) (France)

Catégorie 3

HHhH ou *Himmlers Him heisst Heydrich* (le cerveau d'Himmler s'appelle Heydrich), est un acronyme imaginé par les SS. L'histoire se déroule à la veille de la seconde guerre, jusqu'environ 1942. Un attentat sur Reinhard Heydrich est commandité par Londres. L'homme

¹⁴ *Cartographie des nuages*—David Mitchell. (s.d.). Babelio. Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Mitchell-Cartographie-des-nuages/5615>

visé n'est autre que le chef de la Gestapo, impliqué dans l'imagination de la solution finale, considéré comme un homme d'une grande dangerosité durant le III^e Reich. Il fut abattu dans son véhicule par des parachutistes tchécoslovaques.

N'étant pas contemporain des faits, Laurent Binet raconte cette histoire en cherchant la justesse et se protège du basculement dans la romance. Il lui arrive d'ailleurs d'explicitement ses conditions d'écriture et effectue des va-et-vient entre les différentes temporalités des morceaux d'Histoire et son présent, au moment où il pose le geste d'écrivain.

La structure du récit prend la forme d'un entonnoir. Une série de chapitres relate différentes parcelles dans des lieux et époques différents. Tous mènent à l'épisode de l'attentat à Prague.

Marelle – Julio Cortázar (1963) (Argentine)

Catégorie 1

Horacio Oliveira et Sibylle entretiennent une relation amoureuse. Le premier est Argentin et la seconde Uruguayenne. Elle se distingue de lui par son côté charmant et sensible. Il se distingue d'elle par l'étendue de sa culture. Ils séjournent tous deux à Paris. Horacio y retrouve sa bande d'amis, avec laquelle il forme le « Club ». Avec eux, ils partagent sur l'art, la musique et la littérature.

À la suite du décès de Rocamadour, la fiancée d'Horacio disparaît et il revient dans son pays natal. Là-bas, il y retrouve son ami Traveler et son épouse Talita. Tous trois travaillent dans un hôpital psychiatrique et la raison d'Horacio commence à vriller.

Le livre de Julio Cortázar offre au lecteur plusieurs chemins. Soit ce dernier peut entamer le roman et le suivre selon un mode d'emploi précis, soit il pourra sauter de chapitre en chapitre et naviguer dans l'œuvre pour lui donner une tournure autre.

Marelle n'a aucune chronologie précise. Il s'agit d'un roman « à la carte » que le lecteur peut lire autant dans l'ordre que le désordre. Le pari de l'auteur repose sur « une participation active du lecteur et [...] la « destruction de ses habitudes mentales ».¹⁵

¹⁵ FELL Claude, « MARELLE, Julio Cortázar - Fiche de lecture », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 18 décembre 2021. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/marelle-julio-cortazar/>

L'Enigmaire – Pierre Cendors (2021) (France)

Catégorie 1

Nous sommes à Orze, sur les ruines du village bombardé en 1916 désormais indiqué comme zone interdite. Cela fait bien longtemps que la civilisation a quitté ce monde et les quelques personnes qui s'aventurent sur le territoire en reviennent changées.

Cendors relate l'histoire de trois personnages qui se confrontent aux secrets de ce territoire : Laslo Assenzio alias Little Nemo, Adna Szor et Sylvia Pan.

Le roman juxtapose ces trois vies appartenant à des époques différentes. Les chapitres alternent les différentes focalisations de sorte à créer un désordre apparent sur le plan chronologique de la narration. C'est seulement avec l'arrivée de Sylvia Pan, l'ultime personnage, que le lecteur est en mesure de relier les différentes séquences entre elles et ainsi de reconstituer l'ordre chronologique selon lequel les événements se sont déroulés. Pierre Cendors dissémine dans son récit les indices qui nous permettent de relier les liens de causalité entre les faits qu'il évoque.

Survivant – Chuck Pallaniuk (1999) (Etats-Unis)

Catégorie 2

Tender Branson se trouve à bord d'un Boeing 747 qu'il vient de détourner. Seul survivant d'un mouvement sectaire, il voyage en direction de l'Australie. L'engin est en pilotage automatique à environ 13 000 mètres d'altitude. Pour lui, aucune issue autre que celle du crash n'est possible. Il dispose de sept heures de vol avant que le kérosène ne soit complètement dissout.

La particularité narrative du roman est sa trame antéchronologique. Le livre commence par le chapitre 47 pour se ponctuer avec le chapitre 1. De cette manière d'écrire, Pallaniuk tient son lecteur en haleine en l'amenant à se demander comment le protagoniste a pu se trouver dans pareille situation.

Richesse oblige – Hannelore Cayre (2020)

Catégorie 3

L'ouvrage décrit la réalité observée par deux individus issus de deux siècles distincts, au 19^e et au 21^e siècles. La narration alterne entre deux voix différentes, l'une portée par Blanche de Rigny, l'autre focalisée sur son ancêtre, Auguste de Rigny.

Ce dernier, réquisitionné, cherche à se défaire de son devoir de service à l'armée. Blanche, elle, retrace l'histoire de son héritage et élague tout du long l'arbre généalogique dont elle est issue.

Le langage, les réalités et les problèmes liés à l'époque témoignent de ces deux temporalités, paraissant si lointaines.

4.1.2. Roman jeunesse

Le livre de Perle – Thimothée de Fombelle (2014) (France)

Catégorie 1

Par une nuit d'orage, le protagoniste, dénommé Joshua Perle, qui vient d'un autre monde, se retrouve dans le monde réel et entame une vie de fugitif. Cette vie est une quête énigmatique : Joshua se souvient de la douleur qu'a causée sa séparation amoureuse dans le monde d'où il vient.

Perle va tenter de retrouver son chemin vers le lieu dont il a été banni et de retrouver la fille qu'il a tant aimée. Il vivra une série d'aventures qui le mèneront à croiser la route d'individus appartenant à des univers différents.

Le livre de Perle est construit comme un puzzle en ce qui concerne sa trame narrative. Le premier chapitre constitue le point central de l'histoire, la rupture entre les deux mondes. Il devrait, dans un ordre chronologique normal, se retrouver au milieu du récit. Les autres chapitres sont mélangés et appartiennent soit au temps d'avant soit au temps d'après l'orage. Le lecteur peut se situer dans l'histoire en s'appuyant sur les éléments appartenant à l'un ou l'autre monde, qui sont chacun représentatifs d'une époque pour Joshua Perle.

4.1.3. Nouvelle

« **Nettoyage à sec** » – Nicolas Ancion (2007) (Belgique)

Catégorie 1

Deux braqueurs prennent d'assaut une enseigne de nettoyage à sec. Ils emportent la caisse de l'établissement, deux sacs de vêtements en fourrure, mais également Joseph, un vieux monsieur avec un chapeau se trouvant dans la laverie. La prise d'otage se poursuit dans la voiture jusqu'à quelques pas du domicile des deux malfrats.

De son côté, Joseph a vu son ami Robert emporté dans l'un des sacs. Après une prise d'otage secouée, il se mettra en quête de retrouver son fidèle compagnon et d'infliger à ses bourreaux une belle frayeur.

La nouvelle de Nicolas Ancion est découpée en sept parties, chacune annoncée par trois astérisques. Le récit s'ouvre sur le braquage du point de vue du premier braqueur puis l'auteur plonge le lecteur dans l'enfance de l'otage. Au cours de l'histoire, il y aura une alternance entre une focalisation interne d'un des deux braqueurs et une focalisation externe sur Joseph, à des moments différents de l'histoire.

4.1.4. Bande dessinée

Malgré tout – Jordi Lafebre (2020) (France)

Catégorie 2

Ana et Zeno s'aiment, c'est une évidence. Mais la vie a fait qu'ils se sont trouvé de nombreuses excuses pour ne pas s'unir. D'un côté, Zeno, esprit rêveur, grand voyageur, mettra environ quarante ans pour boucler sa thèse de doctorant en physique. De l'autre Ana, femme investie dans son métier de maire, fera longtemps passer sa famille avant ses sentiments personnels.

La bande dessinée de Jordi Lafebre s'ouvre sur l'union finale de ces deux êtres, à des âges avancés et se poursuit, à rebours, vers la source de leur amour, apparu dans leur jeunesse.

4.2. Filmographie

Irréversible – Gaspar Noé (2002) (France)

Catégorie 2

La jeune Alex se dispute avec Marcus, son compagnon, et se met en route pour rentrer chez elle. Dans un tunnel, elle croise la route de son bourreau qui la violera, la battra et la laissera pour morte. Marcus et Pierre se mettent en traque de celui qui a fait subir cette nuit d'horreur à leur amie et s'enfoncent tous deux dans l'obscurité du monde de la nuit.

La particularité du film est sa construction antéchronologique. Gaspar Noé, le réalisateur, a imaginé son œuvre en montant les séquences à l'envers. La première scène montrée à l'écran est la dernière qu'ont vécue les protagonistes. On remonte alors leur vie à rebours, en commençant par l'obscurité la plus totale et un univers glaçant pour aller vers un commencement lumineux et rempli d'espoir.

Memento – Christopher Nolan (2000) (Etats-Unis)

Catégorie 2

Porté par le besoin de venger sa femme auparavant violée et assassinée, Leonard Shelby se met en traque de la personne qui a commis ce crime.

Le protagoniste souffre d'une forme rare d'amnésie. Sa mémoire lui fait défaut à peu près tous les quarts d'heure ; elle s'efface pour redevenir une page blanche. Cependant, il est capable de se souvenir de détails de son passé, avant la mort de son épouse. Le personnage doit alors jouer de ruses pour contrer les effets de sa mémoire défaillante. Pour ce faire, il s'aide de notes, de clichés et se tatoue sur le corps certains éléments essentiels à sa survie. Ces informations lui permettent de se situer dans l'espace et le temps, et ainsi de poursuivre son enquête.

Le film alterne deux temporalités concurrentes. La première, présentée par des séquences en couleur, suit un ordre chronologique inversé, alors que la seconde, montrant des scènes en noir et blanc, suit l'ordre chronologique classique. L'œuvre de Nolan alterne entre ces différentes séquences et nous amène à nous projeter dans l'esprit embrouillé du personnage de Shelby.

Mr Nobody – Jaco Van Dormael (2009) (Belgique France Canada)

Catégorie 1

Nemo, enfant, est sur le quai d'une gare. Il a le choix entre partir avec sa mère ou rester avec son père. De ce choix peut découler une multitude de possibilités, une multitude de vies. Si choisir, c'est renoncer, alors pourquoi ne pas vivre toutes ces vies ? Pour Nemo, toutes les vies méritent d'être vécues.

Mr Nobody ne relève pas d'une construction particulière qui respecterait des lois spécifiques. Cependant, Jaco Van Dormael montre à ses spectateurs différents morceaux de chaque vie possible dont le mélange produit une impression de chaos. Le public se fraye un chemin entre les événements anciens et récents vécus par Némó, les différentes femmes avec qui il partage sa vie et l'environnement dans lequel il évolue.

Pulp Fiction – Quentin Tarantino (1994) (Etats-Unis)

Catégorie 1

Pulp Fiction, c'est trois histoires apparemment parallèles mais qui entretiennent un lien précis et finissent par s'entremêler. On y retrouve d'abord Pumpkin et Yolanda, un couple de braqueurs, discutant des risques du métier, finissant par braquer le restaurant dans lequel ils déjeunent. Ensuite, Jules Winnfield et Vincent Vega, ayant pour mission de retrouver un objet pour le livrer à leur patron, Marsellus Wallace. Enfin, Mia Wallace, toxicomane invétérée. Les différents personnages sur lesquels l'œuvre se focalise vivent des événements bien distincts mais seront amenés à se croiser au fil de l'histoire.

Le film est segmenté selon six parties qui sont présentées dans un ordre non chronologique. Ainsi, au milieu du film, le personnage de Vincent Vega est tué, mais il réapparaît plus loin dans d'autres séquences. Cela indique au spectateur qu'il doit reconstituer lui-même la trame narrative afin de comprendre les liens de cause à effet au sein de ce récit qui s'apparente à un puzzle.

Pour aider le public à reconstituer un ordre, Quentin Tarantino a disséminé dans son film une série d'indices qui marquent les liens entre les séquences

Slumdog Millionaire – Danny Boyle, Loveleen Tandan (2008) (Royaume-Uni)

Catégorie 3

Jamal Malik est originaire de Mumbai, capitale de l'Etat indien. Il a 18 ans quand il accède à la finale de la version indienne de *Qui veut gagner des millions ?* Il s'apprête à répondre à la dernière question, qui lui permettra de gagner 20 millions de roupies, quand il est arrêté par les autorités qui le suspectent de tricher. Lors de son interrogatoire par la police, le jeune homme est dès lors invité à justifier chacune des bonnes réponses qu'il a données. Pour ce faire, il se lance dans les récits de sa vie, et en particulier de son enfance auprès de sa famille, mais aussi de ses amours.

Les scènes montées forment une alternance entre les morceaux du passé de Jamal et son présent dans la salle d'interrogatoire. C'est grâce à chacune de ses justifications, qui évoquent chaque fois une tranche de vie mais qui ne se suivent pas spécialement de manière chronologique, que le public est en mesure de reconstituer son histoire. Le spectateur est ainsi emmené dans un va-et-vient entre les bribes de passé et le présent du personnage.

Chapitre 2 : Opérations de lecture pour une œuvre anachronique

Dans cette partie, nous nous pencherons sur le rôle qu'exerce le lecteur dans la construction du sens du texte.

Pour ce faire, nous commencerons par rappeler brièvement les principales approches qui ont tenté de cerner le sens de l'objet texte pour en venir à la place prépondérante qui est aujourd'hui accordée au lecteur.

Pour donner suite à cet état de l'art concernant la recherche du sens du récit, nous nous intéresserons aux opérations mentales concrètes que le lecteur met en place quand il construit la signification. Puis, sur la base de cette analyse, nous nous interrogerons sur la place que l'auteur accorde au lecteur dans son œuvre, sur la pratique consciente qui consiste à proposer une lecture sous forme de jeu, et sur les motivations que peut avoir le lecteur à prendre part à un tel jeu.

Au terme de ces différentes observations, nous en viendrons à l'objet qui nous intéresse, à savoir le texte anachronique. Nous verrons comment le lecteur, par ses habiletés cognitives, parvient à reconstruire le sens de ce type de texte qui peut être qualifié de « résistant ».

Nous concluons cette partie en proposant trois pistes qui pourraient permettre au lecteur d'assumer le rôle créateur que l'auteur lui concède. La première piste s'appuie sur le cinéma, qui exempte le récepteur de la tâche difficile de se représenter les différentes temporalités, la seconde piste s'appuie sur la métacognition, qui peut être un moyen d'obliger le lecteur à verbaliser et par là à mieux s'approprier des stratégies qui étaient pour lui, jusque-là, tacites, et la troisième piste s'appuie sur la carte mentale qui, en lien avec la métacognition, amène le lecteur à mettre par écrit ses représentations mentales.

1. Être lecteur, un rôle à jouer

1.1. La lecture dans tous ses états

1.1.1. Le lieu du sens, état de l'art

Depuis l'Antiquité, les conceptions de l'objet texte ont pris des formes bien différentes. Il nous semble dès lors important, pour entamer cette partie, de remettre en contexte d'un point de vue diachronique la manière dont le lecteur a tout doucement acquis une place centrale par rapport au manuscrit.

Afin de mener à bien cette recontextualisation, nous avons convoqué les informations fournies dans l'ouvrage *Théorie de la littérature*, écrit par Jean-Louis Dufays, Michel Lisse et Christophe Meurée, et plus précisément au sein du premier chapitre « Des théories du texte aux théories de la lecture ».

Nous l'avons annoncé, les conceptions du texte se sont succédé au fil des siècles. Elles diffèrent notamment par la manière dont elles conçoivent la source du sens.

Jusqu'à la fin des années 1970, le privilège était accordé soit au texte, considéré comme un objet déjà-là qu'il s'agissait de circonscrire, soit à certains éléments de son contexte d'énonciation. (Dufays et al, 2012 : 13)

La première conception, dans laquelle nous retrouvons ce privilège, qui a prévalu depuis l'Antiquité, est l'approche exégétique, qui cherche à conférer au texte un sens caché lié à une source divine ou sacrée. Pour trouver ce sens, il faut se mettre à la recherche de clés qui sont situées en dehors du texte.

La seconde approche, qu'on peut qualifier de philologique et qui s'est développée à partir du 19^e siècle, vise à relier le texte aux éléments concrets qui l'entourent (ses variantes, ses sources, les écrits, les notes de l'auteur...). Le sens réside alors dans l'objectivité de cet ancrage matériel.

À la même époque, le texte commence à être perçu plus largement comme le reflet d'une réalité antérieure. Il fait l'objet alors d'approches contextuelles qui peuvent prendre la forme d'analyses psychologiques, biographiques, historiques ou sociologiques. La source du sens réside désormais dans le lien entre le texte et un hors-texte. Les approches contextuelles « perçoivent le texte comme l'expression ou le reflet d'une réalité antérieure, en particulier la vie de l'auteur et l'histoire de la littérature ». (p. 14)

Une autre conception est développée par les Romantiques allemands, qui introduisent l'approche immanente, intratextuelle, où le texte est présenté comme autotélique, se suffisant à lui-même. Cette conception sera relayée au 20^e siècle par les formalistes et les structuralistes, comme Jakobson, Propp, Todorov et bien d'autres. Pour ces auteurs, le sens se trouve exclusivement dans le texte.

Dans le prolongement de l'approche intratextuelle se développe une approche intertextuelle ou transtextuelle, qui considère le texte comme une structure ouverte, en relation avec une diversité d'autres textes. Bakhtine sera l'un des pionniers de cette approche, que

Gerard Genette, notamment, théoriserait en distinguant six catégories de transtextualité. Dans cette optique, le sens est à trouver d'abord dans le lien entre le texte et d'autres textes.

Ces différentes théories avaient en commun de se focaliser sur le texte ou son contexte, mais de faire peu de cas du rôle du lecteur. C'est seulement au cours des années 1970 que celui-ci a commencé à être pris en compte et à faire l'objet de nombreuses études. Jauss, Iser, Charles, Riffaterre, Eco et d'autres se penchent sur le sujet en s'appuyant implicitement sur deux postulats qui avaient été formulés dans les années 1930 par le Pragoise Mukarovsky : le texte est un produit inachevé, et il recèle un ensemble d'indéterminations. Ces auteurs reconnaissent dès lors le rôle essentiel qui revient au lecteur pour construire le sens du texte en mobilisant différentes ressources.

De ces nouvelles études, se dégagent deux orientations. La première s'intéresse au programme de lecture idéal qui serait inscrit dans le texte : ce programme, qui correspond au lecteur modèle d'Eco et au lecteur implicite d'Iser, permettrait de parler des effets produits par le texte, sur un plan sociologique (Adorno) ou psychique (Jouve). La seconde orientation est centrée sur le lecteur empirique. Michel Picard, entre autres, étudie ainsi les modalités psychiques de la lecture.

C'est cette dernière conception, centrée sur le lecteur empirique, qui nous intéressera tout particulièrement dans nos recherches sur les dispositifs mis en place par le lecteur dans sa tâche.

1.1.2. Opérations mentales pendant la lecture

Si le lecteur détient la clé pour discerner le sens des textes, concrètement, comment procède-t-il pour les comprendre ?

Afin de tenter de répondre à cette question, nous nous sommes penchée sur les habiletés cognitives qui sont mobilisées lors de la lecture. Pour ce faire, nous avons repris les informations du cours d'Anne-Catherine Simon, *Linguistique du texte*¹⁶, lui-même basé sur les théories de Van Dijk & Kintsch (1983)¹⁷ et de Johnson Laird (1983)¹⁸.

Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale cohérente de la situation décrite par le texte pour l'encoder en mémoire à long terme (Simon, 2020).

¹⁶ A.-C. Simon, *Linguistique du texte (cours)*, UCLouvain, 2020.

¹⁷ T. A. Van Dijk, & W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

¹⁸ P. N., Johnson-Laird, *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

Cette première définition met l'accent sur deux éléments importants liés à l'activité de lecture. Le premier est qu'il existerait un rôle important de la représentation mentale pour la construction du sens. Le second est que, pour vérifier la compréhension en lecture, il faudrait se pencher sur les éléments retenus dans la mémoire à long terme. Nous reviendrons en particulier sur la première de ces deux constatations au fil de cette section.

La compréhension passe nécessairement par : le recours à des connaissances préalables sur le monde ; l'intégration des connaissances/informations de la phrase dans une représentation mentale appelée modèle mental (Johnson Laird, 1983) ou modèle de la situation (Van Dijk et Kintsch, 1983) (Simon, 2020).

Simon précise sa définition de la compréhension en mettant l'accent sur les connaissances préalables que le lecteur mettrait en application, lorsqu'il lit. Elle revient une seconde fois sur le sujet de la représentation mentale. Pour qu'il y ait compréhension, les informations de la phrase doivent être intégrées dans une représentation mentale définie. Nous reviendrons par ailleurs sur le modèle de la situation décrit par Van Dijk et Kintsch.

Pour passer du texte à cette représentation, il conviendrait d'atteindre deux niveaux. Au premier, qui est la « représentation de la structure de surface », le lecteur maintient brièvement en mémoire une représentation des mots, du phrasé exact du texte (que la forme soit visuelle ou sonore), et puis cette mémorisation est maintenue à plus long terme sous certaines conditions. Au second niveau, appelé « modèle du texte », le lecteur génère des propositions sémantiques représentant la signification explicite du texte. Les structures propositionnelles sont alors connectées entre elles et c'est cette interconnexion qui est maintenue en mémoire de travail.

Baptiste Campion, dans ses recherches sur l'effet d'un récit non linéaire sur la construction d'un modèle mental de situation reformule les idées des deux linguistes, Van Dijk et Kintsch :

L'art de comprendre un texte consiste donc en la capacité du lecteur à intégrer progressivement les éléments sémantiques, articulés entre eux à un niveau phrastique, au sein d'un niveau hiérarchiquement plus élevé permettant de donner sens à ces éléments sémantiques en les intégrant à cette structure.¹⁹

¹⁹ B. Campion, « Récit non linéaire et communication des connaissances ». In : Annabelle Klein, Anne-Sophie Collard, *Communication. Regards croisés sur la relation*, Presses universitaires de Namur : Namur 2013, p. 95-113 <http://hdl.handle.net/2078.1/137833>

Pour résumer et reformuler cet aspect important du processus de compréhension d'un texte, on pourrait dire que la mémoire conserve de manière éphémère les éléments qui sont lus en surface, à commencer par les formes visuelles ou sonores des mots. Ensuite, le cerveau, à partir de ce qu'il lit, génère des significations du texte, des idées générales explicites. Ces idées générales sont mises en lien entre elles par le lecteur et ce sont ces filiations qui subsistent en mémoire à long terme.

Pour encore mieux comprendre cette idée de représentation mentale et de filiation entre les idées extraites du texte, il est judicieux de revenir sur le modèle de la situation, défini par Dijk & Kintsch (1983).

Le modèle de la situation est la représentation mentale d'un enchaînement de faits qu'on va construire après avoir lu un texte (Simon 2020).

Le modèle de la situation est une représentation mentale du monde réel ou fictionnel décrit par le texte, organisé selon cinq dimensions : l'espace, le temps, les entités, la causalité et la motivation. « Les événements isolés décrits par le texte sont intégrés durant la compréhension à partir de chevauchements entre ces dimensions. » (Simon 2020)

Ces dimensions jouent donc un rôle prépondérant dans la construction du sens, et en particulier, il est clair que celles du temps et de la causalité prennent une part plus importante dans la compréhension des récits anachroniques.

Dans cette optique, une éventuelle rupture dans l'une de ces dimensions aurait pour conséquence de demander un temps de traitement supplémentaire au lecteur pour l'intégration des enchaînements de faits dans le modèle de la situation.

En l'occurrence, au sein des textes que nous traitons, nous repérons une certaine rupture tant au niveau de la temporalité qu'au niveau de la causalité. En effet, dans certains textes anachroniques, les conséquences d'un fait arrivent parfois avant ses causes. Le lecteur devra alors attendre les informations qui lui permettront de relier causes et conséquences. Ces dimensions lui sont toujours accessibles mais plus aussi facilement que dans un texte dit linéaire. Face au désordre de ces textes, le lecteur devra rechercher la causalité et cela lui demandera un temps de traitement plus long, voire une difficulté supplémentaire.

1.1.3. Quelle place pour le lecteur ?

Après avoir pris conscience du rôle du lecteur dans le décodage du sens, nous pouvons nous demander si l'auteur cherche consciemment à laisser au lecteur la liberté de comprendre à sa manière une œuvre qui provient pourtant de son individualité. Voici ce que répond Michel Picard à ce propos :

On escamote, à l'aide du modèle de la 'communication', à la fois le texte et le sujet. En particulier le sujet-lecteur, dont l'activité complexe excède de toutes parts, manifestement, le rôle de 'décodeur' – même 'sophistiqué' – ne serait-ce qu'après tout, que parce qu'une 'communication' authentique entre des êtres humains suppose un échange, et que, s'il est possible, et même souhaitable, on le verra, de considérer certains processus de lecture comme des 'réponses' aux stimuli du texte, il est en revanche tout à fait impossible de répondre, pour le lecteur, à l'écrivain, et d'inverser la relation émetteur-récepteur.²⁰

Dans une autre de ses publications, *Lire le temps* (1989), Picard s'intéresse à la notion de « parcours de lecture »²¹ et des effets de plaisir provoqués chez le lecteur qu'il tente d'expliquer.

Un texte serait-il alors une question laissée sans réponse ? De ces propos, nous retenons que certaines pratiques de lecture constituent une sorte de réponse aux stimuli proposés par l'auteur. Le rôle dédié au lecteur est reconnu mais comment savoir si l'auteur a bien cherché à communiquer avec lui, s'il a volontairement laissé des indéterminations, des lacunes dans son texte pour laisser le loisir au lecteur de reconstituer le sens ?

À moins de questionner l'auteur sur ses pratiques et ses attentes, nous ne pouvons répondre à cette question. Vouloir donner des éléments de réponse reviendrait à spéculer sur les intentions de l'auteur auxquelles nous n'avons pas accès.

1.2. La lecture des anachronies

1.2.1. Établir le sens à partir d'un texte anachronique

Lorsque l'on considère les habiletés cognitives qu'il s'agit de mettre en place lors d'une lecture d'un texte lambda, on peut se demander ce qu'il en sera d'un texte dont l'ordre chronologique se trouve perturbé.

Baptiste Champion s'est intéressé tout justement à l'effet du récit non linéaire sur la construction de ce modèle de la situation. Son objectif était de voir à quel point cette construction pouvait être affectée par cette non-linéarité. La différence que nous notons tout de même avec ses travaux est qu'il s'intéresse aux textes de vulgarisation scientifique alors que nous portons notre travail sur des textes narratifs. Les résultats que nous évoquerons de sa recherche ne pourront être dès lors utilisés qu'à titre indicatif.

Dans son essai, Champion évoque la théorie du modèle mental : « [elle] postule que bon nombre d'opérations cognitives sont basées sur des représentations mentales abstraites

²⁰ M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Les éditions de minuit, 1986, p.10.

²¹ M. Picard, *Lire le temps*, Paris, Les éditions de minuit, 1989. Le parcours de lecture est le trajet emprunté par l'auteur de la lecture des premières lignes au point final du récit.

‘‘simplifiées’’ ». Jusque-là, nous retrouvons les théories que nous avons posées. Il ajoute que la représentation mentale du récit permet une interprétation du texte mais aussi une possibilité d’inférence :

Par conséquent, étudier la compréhension du récit par le récepteur consiste à comprendre comment celui-ci se bâtit une représentation mentale du récit et de la situation qui est décrite, et qui va d'une part lui permettre d'interpréter ce récit, et d'autre part de procéder à des inférences sur base de ce modèle.²²

Campion constate que la non-linéarité du récit donne un rôle plus actif au lecteur. Dans un contexte didactique, on sait qu’un élève actif, qui construit lui-même son savoir, est susceptible de mieux retenir. Serait-ce également le cas pour la lecture ? Nous pouvons le supposer, même si les contextes ne sont pas similaires.

Nous remarquons, grâce à cette recherche, un des effets que peut avoir le texte anachronique sur la lecture, sur la posture que prend le lecteur. Nous ne pouvons encore dire, cependant, quelles activités mentales sont produites dans la tête du récepteur à propos de ce type de texte en particulier.

En outre, lors de notre section à propos de la réception d’un texte, nous avons vu qu’il pouvait exister des ruptures qui mèneraient le lecteur à prendre plus de temps pour la compréhension de la narration. Ces ruptures ont une incidence plus particulière dans nos textes au niveau des dimensions de temporalité et de causalité. Nous nous attardons plus en détails sur la dimension causale dès à présent.

Comprendre un récit, c’est [...] en construire une « représentation mentale ». Celle-ci reste toutefois inobservable et on ne peut l’atteindre qu’indirectement.²³

Fayol avance ici un constat essentiel pour le travail que nous menons. Comment pouvons-nous vérifier que le lecteur a compris un récit en constituant sa représentation mentale alors que cette dernière est qualifiée d’inobservable, d’inaccessible ?

Une des réponses que l’on pourrait donner à cette question serait de demander au lecteur d’explicitier les liens de causalité qu’il repère au sein de la narration.

Pour Fayol, « La représentation en mémoire à long terme des éléments d’un texte compris s’organise hiérarchiquement²⁴ ». On pourrait donc postuler que le lecteur, dans son esprit, aurait dessiné une sorte de schéma hiérarchique où les conséquences seraient reliées aux causes. « La

²² B. Campion, « Récit non linéaire et communication des connaissances », 2013, p.5.

²³ M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaut et Niestlé, Paris, 1985, p.121.

²⁴ *Ibid.*

représentation mentale des épisodes narratifs s'organiserait essentiellement à partir d'un but superordonné associé à des actions menées en fonction de celui-ci²⁵. » Il nous faut retenir cette information afin de pouvoir nous-même, par la suite, vérifier l'assimilation du sens du texte par le lecteur en convoquant les liens de causalité qu'il a pu y repérer.

La démarche analytique consiste alors [...] à définir en extension les états initial et final pour les relier par une chaîne de transformations modifiant chacune un ou plusieurs prédicats²⁶.

Tout récit partirait d'un état initial pour arriver vers un état final. L'état final constituerait la conséquence des transformations qui, elles-mêmes constituent la chaîne d'événements. Dans notre étude, ces transformations ne sont pas données dans l'ordre logique cause-conséquence ; il peut même arriver que l'état final soit donné avant l'état initial²⁷.

Cet aspect de bousculement de l'ordre des transformations entre l'état initial et l'état final constitue pour le lecteur un frein à sa compréhension. On ne sait pas encore exactement quelles habiletés cognitives il mettra en place face aux récits de ce type, mais on se doute qu'il se mettra en recherche des causes qui expliquent les conséquences, bien qu'elles n'arrivent pas aux moments escomptés.

Cette réflexion peut également s'appliquer à la dimension temporelle. Pour pouvoir construire une représentation mentale du récit, le lecteur devra chercher dans le texte des indices qui lui permettront, une fois le texte lu dans son ensemble, de rassembler les sections de temps mélangées dans un ordre plus logique.

1.2.2. Les fonctions des anachronies et ses effets sur le lecteur

Dans notre chapitre précédent, « Narratologie : simple description ou véritable effet de sens ? », nous avons cherché à mettre la théorie narrative en lien avec le rôle et l'activité du lecteur.

Nous avons perçu que l'attrait du lecteur pour le récit pouvait être influencé par l'ordre dans lequel les éléments sont donnés par l'auteur. Nous y insistons, les discordances narratives vont de pair avec une rétention d'informations qui pousse le lecteur à poursuivre sa lecture pour y accéder.

²⁵ *Id.*, p.123.

²⁶ *Id.*, p.15.

²⁷ En référence à l'œuvre *Malgré tout*, de Jordi Lafebre (2020), qui est construit selon un ordre antéchronologique (une série d'événements qui est présentée du plus récent au plus ancien). Nous l'analyserons dans la suite de ce mémoire.

Plusieurs fonctions sont attribuées au lecteur par la narratologie. Nous avons évoqué la tâche de reconstituer le sens de l'histoire, celle de combler les lacunes du texte et, par conséquent, celle d'adopter un rôle important pour la bonne réception de l'œuvre.

À propos de la lecture des textes anachroniques, étant donné le frein que peuvent constituer de tels textes sur la représentation mentale, nous pouvons nous demander quel est l'intérêt pour l'auteur de mélanger de la sorte l'ordre temporel de son récit, et de perturber ainsi le lecteur au point de risquer que ce dernier n'abandonne sa lecture.

En 2021, nous avons mené une recherche qui tentait d'expliquer l'attraction pour un tel texte ainsi que d'éclairer la posture du lecteur face à celui-ci. Nous voulions confronter des hypothèses relatives à l'attrait du texte non linéaire aux perceptions réelles de lecteurs.

En 1998, Bertrand Gervais déclarait : « nous sommes attirés par les textes qui résistent à nos lectures, qui restent opaques à nos mécanismes habituels de compréhension »²⁸. Mais ce constat est-il toujours valable aujourd'hui ? Nous nous demandons si la résistance des textes pouvait constituer un attrait ou si elle pouvait, au contraire, dissuader le lecteur de poursuivre sa lecture. Nous avons formulé deux hypothèses : la première, que le récit anachronique constitue une difficulté pour la compréhension de l'histoire ; la deuxième, que ce même récit constitue cependant un attrait tant pour l'élève que pour le professeur de français

Nous avons alors posé une série de questions sous-jacentes dont les réponses allaient certainement nous permettre de déceler l'attrait particulier ou non d'un tel texte ainsi que la posture que prenait le récepteur face à lui. Nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes.

Cette recherche nous a montré qu'il existait bien un attrait pour ce type de texte car il fait partie de la matière littéraire qui figure au cœur de l'enseignement du français. Nous avons retenu également que les lecteurs avaient conscience des difficultés immanentes du texte et en tenaient compte pour mettre en œuvre une lecture spécifique.

Cette enquête nous a fourni des éléments qui nous ont semblé indispensables pour la conception des pistes didactiques qui concluront ce mémoire. Le premier élément est que le professeur doit tenir compte des difficultés propres aux textes littéraires pour adapter son enseignement. Le second élément est qu'il est important de rendre l'élève méfiant lors de ses lectures afin qu'il puisse devenir autonome et appréhender d'autres œuvres résistantes. Nous retenons également des réponses des interviewés, tant pour l'enseignement que pour la pratique

²⁸ B., Gervais, *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, 1998.

de la lecture, l'importance de la représentation lors de celle-ci, l'importance de l'anticipation, l'importance du prélèvement des indices du texte, l'importance des retours en arrière lors de la lecture mais également l'importance de remettre les éléments dans un ordre chronologique sur une ligne du temps, qu'elle soit écrite ou imaginée (on peut retrouver ici la notion de représentation mentale).

1.3. Des outils pour assumer ce rôle

Pour permettre au lecteur d'assumer son rôle de reconstituteur de sens, nous avons pensé à mettre au point trois outils qui, chacun à leur manière, l'aideront à répondre aux attentes de l'auteur. Nous allons les présenter l'un après l'autre : ils constituent les balises de didactique de la lecture qui nous serviront à construire une séquence pertinente dans la troisième partie de ce mémoire.

1.3.1. Du côté du cinéma

Le premier outil que nous envisageons afin d'induire une compréhension en lecture plus confortable des textes anachroniques est l'outil filmique.

Tout comme la lecture, le cinéma, les séries et les séquences filmées racontent une histoire et conduisent une narration. En revanche, ils exemptent le lecteur d'une partie du travail d'imagination. En effet, cette dernière est pensée et mise en scène par les scénaristes et les réalisateurs pour celui qui la visionnera. Les acteurs, les doubleurs, les décors, le montage et la bande originale composent cette représentation toute prête. Et même si le spectateur doit sélectionner, dans ces séquences, les informations qu'il devra relier pour s'approprier les schèmes mentaux du récit filmique, on peut postuler que, du fait de l'immersion dans l'image, il accèdera plus rapidement à une représentation mentale des structures de la narration. Il n'aura pas à imaginer les séquences qu'il décode et évitera, de cette manière, une première difficulté face à la lecture d'un récit écrit.

Nous nous demandons, dans une visée didactique, comment le passage par le film pourrait être bénéfique à la lecture et comment il convient d'effectuer le va-et-vient entre image et texte.

1.3.1.1. Fécondité d'une analyse narratologique au cinéma

Le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ses substances.²⁹

²⁹ Roland Barthes (1966 :1) cité par F. Jost.

Par ces propos de Roland Barthes, nous reconnaissons l'omniprésence du récit dans les médias qui nous entourent. Comme nous l'avons évoqué plus tôt dans ce travail, Baroni reconnaissait la transmédialité des études narratologiques. Nous chercherons à savoir si une étude narrative au cinéma peut être pertinente, et si oui, quelles opérations de transposition nous devons mettre en œuvre lorsque nous passons du littéraire au visuel.

Le choix d'un film ou d'une série comme support de référence pour enseigner la lecture des procédés narratifs requiert certaines précisions.

Tout d'abord, le cinéma, comme la littérature, sert à raconter des histoires. Il est donc normal qu'il s'inspire en partie des récits littéraires. On considérerait que cinéma et narrativité littéraire peuvent aller de conserve et il y aurait une certaine perméabilité de l'art littéraire vers l'art audiovisuel.

Soit qu'il [le cinéma] s'inspire de romans en les adaptant, soit qu'il transpose des procédés narratifs, soit qu'il importe des codes génériques comme celui du western, du roman historique ou du policier.³⁰

Une étude narratologique serait alors féconde étant donné les caractéristiques communes que partagent récit filmique et récit littéraire. Il semble dès lors possible d'appliquer la narratologie au cinéma grâce notamment à ses concepts généralisables.

N'oublions pas cependant que nous changeons de canal. Pour étudier le cinéma, deux dimensions, absentes dans les récits écrits, doivent être prises en compte : la dimension visuelle et la dimension auditive. En outre, dans son article « A quelles conditions est-il possible de faire une narratologie comparée ? », le narratologue François Jost complète la définition du récit de Roland Barthes en y ajoutant la dimension du son. Contrairement au roman qui ne dispose que du langage verbal, les films et séries disposent d'une autre richesse pour illustrer la narratologie, à savoir la musique, les mouvements de caméra, le cadrage, le montage, les acteurs et leur voix.

Une première difficulté dans la transférabilité des concepts tient au caractère implicite de la narration au cinéma. En effet, ce sont les indices véhiculés par les différents canaux qui nous permettent de cibler le point de vue, par exemple. Dans la littérature, le simple fait de s'exprimer à la première personne indique de quel narrateur il s'agit. A l'inverse, l'art visuel qu'est le cinéma va de pair avec une certaine « illusion de la transparence », une sorte d'énonciation discrète. Certes, il n'en a pas toujours été ainsi : les cinéastes ont d'abord fait usage d'un commentateur externe (narrateur extradiégétique) pour aménager leurs scènes. Ensuite, ils sont

³⁰ Mllsahe, « Introduction à l'énonciation filmique », in *Arts et technologies contemporaines*, 2013.

passés à des intertitres et à des écrits insérés au sein du film afin de contextualiser l'histoire. Enfin, peu à peu, la plupart des cinéastes ont retiré complètement ces écrits.

Un second obstacle résulte du fait qu'au cinéma, le narrateur peut changer d'une scène à l'autre. Il peut aussi, et c'est souvent le cas, n'y avoir aucun narrateur visible. Cependant, dans la plupart des œuvres, il y a toujours une certaine dominance, une instance narratrice première que l'article nomme « narrateur premier ». Ce serait lui qui détiendrait l'omniscience. Il tiendrait le fil de l'intrigue même si certains fragments de narration restent assumés par des personnages.

Ce narrateur premier, s'il sort de la transparence, peut demeurer soit à l'écran, soit hors écran. Pour exemplifier ce double cas de figure, nous pouvons confronter *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, où le narrateur (la voix off) n'apparaît jamais à l'écran, avec le dessin animé *Kuzco, l'empereur mégalo*, où le narrateur apparaît à l'écran et fait partie des personnages. On peut voir ce dernier s'arrêter après une scène et s'adresser au public en tant que narrateur de l'histoire. Il brise ainsi la loi du quatrième mur.

On souligne également l'existence de différents types de points de vue au cinéma. Le premier, c'est l'endroit depuis lequel on regarde, où la caméra est placée. Cela concerne donc les mouvements de celle-ci et ses plans. Le deuxième, c'est le fait qu'une scène est toujours la représentation d'une vision (celle du narrateur ou d'un personnage). Et enfin, le dernier, c'est l'opinion, le jugement donné par le point de vue. En effet, la manière dont on va présenter les choses ne sera jamais complètement objective car on choisit toujours quels éléments on va montrer.

On perçoit une véritable transférabilité des concepts narratifs à propos des types de narrateurs et de leur point de vue. Il importe de prendre en compte d'autres éléments pour comprendre la narrativité de l'œuvre filmique. Ces autres éléments, qui s'ajoutent à ceux du roman, sont des outils d'analyse précieux lorsqu'on s'intéresse à la temporalité de la fiction.

Pour penser la narratologie dans divers médias, François Jost indique :

Il ne s'agit pas de mettre côte à côte deux œuvres, de mesurer des pertes et des gains, mais d'attribuer à la comparaison une fonction théorique forte. La variation des objets ne se pense pas alors comme une simple ouverture ou une liberté supplémentaire, mais comme une façon de travailler les concepts, c'est-à-dire de les faire varier en compréhension et en extension³¹.

³¹ F. Jost, « À quelles conditions est-il possible de faire une narratologie comparée ? » in *Questions de communication*, n° 31, 2017, p. 276.

Alors que le roman utilise les mots pour aider le lecteur à se retrouver dans l'ordre des événements, le cinéma, lui, utilise d'autres outils, qu'ils soient verbaux, visuels ou auditifs.

Baroni, dans l'une de ses recherches sur la transmédiatité, arrive aux conclusions suivantes :

J'espère avoir montré que les catégories de la voix, de la focalisation ou du point de vue, de même que celles qui concernent l'ordre, la durée ou la fréquence, demeurent potentiellement applicables pour une analyse du récit sur une échelle transmédiat, même si le poids et la nature de chacun de ces paramètres diffèrent d'une incarnation médiatique à l'autre³².

On peut cependant faire le pari qu'en travaillant sur la transférabilité des concepts narratologiques à différents médias nous enrichirons non seulement la compréhension de la manière dont chaque support conditionne la représentation narrative, mais également, sur une échelle élargie, la connaissance portant sur ce que tous les récits, quelle que soit la substance qui les incarne, ont en commun³³.

Nous chercherons à identifier les moyens narratifs propres au cinéma et à les comprendre afin de, par la suite, interroger leur apport potentiel à la lecture.

1.3.1.2. Des indices d'ordre temporel dans le récit filmé – exemplification avec le premier épisode de la série *Le Serpent* (2021)

Intéressons-nous désormais à la narrativité du temps et plus précisément à celle de l'ordre temporel dans le récit filmé. Quels indices, quels outils propres au genre audiovisuel sont utilisés concrètement pour rendre compte de la temporalité et de son ordre dans la fiction ? Pour répondre à cette question, nous reprendrons les vingt premières minutes du premier épisode de la série *Le Serpent*³⁴ sortie en 2021. Nous allons procéder à une brève analyse narrative de la temporalité de cet extrait, que nous articulerons avec les moyens narratifs mis en œuvre.

Ces vingt premières minutes peuvent être découpées en 11 sections³⁵. Chacune correspond à une temporalité différente par rapport à la section précédente³⁶.

La première section est liée à la suivante car elle indique ce que le spectateur va voir. Elle est composée d'un fond noir sur lequel un texte en jaune apparaît. Grâce à cette indication

³² R. Baroni, « Pour une narratologie transmédiat », in *Poétique*, n° 182, 2017 p. 173.

³³ Ibidem p. 174

³⁴ *Le Serpent*, réalisé par Richard Warlow et Toby Finlay, 2021.

³⁵ Voir annexe 1 pour le tableau récapitulatif des sections et de leur minutage.

³⁶ Sauf, on le verra, pour les sections 1 et 2 qui sont liées et la section 3, indépendante, qui constitue le générique de la série.

verbale, nous pouvons avoir une idée de la temporalité de cette section et donc de celle qui la suivra. Le spectateur comprend que nous sommes en 1997.

Liée à la première, la seconde section s'ouvre sur le visage vieilli³⁷ de Charles Sobhraj, le personnage principal. Dans le dialogue qu'il entretient avec la journaliste, il utilise le passé composé. Il évoque des faits passés.

La troisième section concerne le générique de la série. Nous pensons qu'il n'est pas pertinent de l'inclure dans notre analyse temporelle.

À 2 minutes et 20 secondes, la quatrième section s'ouvre sur un changement de décor par rapport à l'interview du début de la série. On retrouve le même acteur, d'apparence plus juvénile. Un écriteau, extradiégétique, indique que nous sommes le 27 novembre 1975 à Bangkok, en Thaïlande. Le spectateur comprend que nous avons fait un bond dans le passé d'environ 22 ans. La scène se poursuit avec le jeune Sobhraj, son épouse et une kyrielle d'autres personnages. On voit le couple soigner un malade, puis Alain (nom d'emprunt de Charles Sobhraj) recomposer un passeport avec l'une de ses photos. Après une ellipse, on retrouve le duo dans un aéroport, au centre de vérification des passeports, où l'on aperçoit les documents fabriqués.

Après 5 minutes et 22 secondes de visionnage, la narration revient quelques heures ou quelques jours en arrière sur la fabrication de ces papiers d'identité. Le processus de fabrication et de détérioration des photos antérieures est présenté au spectateur.

Quelques secondes plus tard, avec la section 6, nous revenons dans la temporalité de la section 4 au centre de vérification des passeports. Charles Sobhraj ôte ses lunettes pour se soumettre à cette vérification.

De cette scène découle une autre analepse, qui survient à 5 minutes et 33 secondes du début de l'épisode. On voit Alain remettre ses cheveux ou ôter ses lunettes à plusieurs reprises. Le spectateur assiste à la répétition de cette même scène en section 6.

La huitième partie du découpage, à 5 minutes et 34 secondes, est la suite chronologique de la sixième section. Le couple, toujours à l'aéroport, prend l'avion, arrive à Hong Kong, conclut une vente de diamants, prend des mesures pour un costume, puis se rend dans une boutique de vente de pierres précieuses, où les deux complices rencontrent Willem pour le

³⁷ Nous pouvons affirmer ce vieillissement du visage compte tenu du fait que nous aurons, dans les sections suivantes, des images de ce même personnage, une vingtaine d'années auparavant.

retrouver avec sa compagne Helena dans une boîte de nuit. Tous les éléments qui composent cette scène sont traités selon le procédé narratif du sommaire.

À 11 minutes et 5 secondes, le décor change et nous retrouvons un écriteau similaire à ceux déjà rencontrés. Sur celui-ci, on peut lire les mots « 2 mois plus tard ambassade des Pays-Bas, Bangkok ». On remarque des personnages différents de ceux vus jusqu'alors. L'un d'eux évoque la disparition de deux touristes hollandais. Le spectateur peut faire un premier lien avec les personnages de Willem et Helena, qu'il a rencontrés dans la section 8.

À 16 minutes et 3 secondes, un nouveau changement de décor s'effectue. De plus, la taille de l'écran se modifie. Il prenait l'apparence d'un carré dont les coins étaient arrondis pour s'écarter et retrouver une forme habituelle. Nous sommes dans un aéroport avec de nouveau un écriteau qui indique cette fois-ci « 2 mois plus tôt, Bangkok ». Cette dixième section se trouve être la suite chronologique de la huitième, avec une légère ellipse entre la soirée en boîte de nuit et l'arrivée du couple hollandais à l'aéroport.

À 20 minutes et 9 secondes, nous revenons à l'ambassade des Pays-Bas, à Bangkok, avec l'écriteau « 2 mois plus tard ». C'est la onzième et dernière section de notre analyse. Nous comprenons qu'il s'agit de la suite chronologique de la section 9.

Pour résumer cette suite de scènes, nous les avons remises dans l'ordre chronologique. La narration s'articulerait alors comme suit : section 7 – section 4 – section 5 – section 4 – section 6 – section 8 – section 10 – section 9 – section 11 – sections 1 et 2.

Cette rapide analyse nous permet de saisir le désordre évident laissé par le réalisateur de la série.

L'objet de cette analyse était d'inventorier les indices qui aident le spectateur à s'y retrouver dans l'ordre des événements lorsqu'il est confronté à une séquence filmée. Elle nous a montré qu'il peut s'appuyer sur différents indices : le texte extradiégétique (la police jaune sur fond noir de la section 1 et les écriteaux que l'on retrouve en sections 4, 9 et 10), les traits du visage des acteurs, la présence de certains personnages liés à des temporalités distinctes, les changements de décors, eux aussi liés à des temporalités différentes, les changements de musique, le rétrécissement de l'écran, le discours de personnages à propos de faits passés que l'on retrouvera certainement dans la suite de la série, et enfin les liens avec les éléments des scènes précédentes (souvenirs à l'aéroport de la fabrication et des vérifications d'identité). Ce

magma d'indices, pris ensemble, permet au spectateur de ne pas se perdre dans la temporalité de l'intrigue.

1.3.1.3. Apports potentiels du décodage des indices de temporalité au cinéma pour la compréhension en lecture

Comme on a pu le constater, certains indices propres à la fiction filmée appartiennent au langage de l'audiovisuel. Les images (les traits physiques des acteurs, la modification de l'écran) et le son (la bande originale) fournissent en effet des éléments qui favorisent la compréhension de la temporalité. En revanche, les autres indices que nous avons pointés pourraient très bien figurer dans une analyse littéraire.

Ce constat nous convainc qu'un passage par le récit filmique constitue une voie pertinente pour améliorer la compréhension en lecture. À cette fin, il s'agirait d'exercer le lecteur à changer de canal et à verbaliser les concepts narratifs en les transférant sur une séquence filmée. Or un principe clé de la pédagogie est que des savoirs et des compétences sont réellement acquis lorsqu'ils sont réinvestis dans d'autres contextes.

1.3.2. Du côté de la métacognition

1.3.2.1. Rappel du concept

À la fin de la section précédente, nous avons parlé de la verbalisation des concepts narratifs. Cette compétence n'est cependant pas innée et se travaille. Comment un lecteur peut-il assumer le rôle de décodeur du sens du texte dont nous avons parlé précédemment ? Nous pensons que la métacognition pourrait constituer une réponse à cette question.

On intellectualise trop rapidement les habiletés langagières requises pour « traiter » des textes longs et/ou difficiles. Au risque de renforcer, sans le vouloir, l'insécurité culturelle et linguistique, normale par ailleurs chez de jeunes apprenants, face à des ensembles textuels riches ou nouveaux. La compréhension réelle et l'interprétation personnelle ne peuvent qu'en souffrir.³⁸

Etant donné le caractère trop souvent tacite des processus de lecture, il nous semblerait judicieux de les expliciter aux élèves pour améliorer leur compréhension en lecture.

Pour ce faire, nous postulons le rôle prépondérant de la métacognition, de la prise de conscience de ce qui est mis en place lorsque nous sommes en train de lire.

³⁸ J.-M. Privat et M.-C. Vinson, « La didactique du français. Façons de lire, façons de faire », in *Pratiques* 137-138, 2008, p.199.

Dans un premier temps, nous rappellerons ce que nous entendons par le terme « métacognition » en nous basant sur le texte de Philippe Van Goethem, « Compétence réflexive : même pas peur ! »³⁹ La métacognition serait « la prise de conscience des étapes de l'action permettant au sujet d'atteindre un agir conscient et d'avoir prise sur le processus⁴⁰. » Sa finalité est « d'évoluer de l'agir préconscient à l'agir conscient via une verbalisation spontanée ou sollicitée⁴¹. »

Mais quels avantages pourrions-nous trouver dans cette pratique ? Van Goethem indique que « rendre explicite le processus de réalisation d'une tâche permet de mettre des mots sur un « agir préconscient » » et que « la réflexivité est une condition puissante du transfert » tout en rejoignant une « préoccupation centrale de la didactique. »⁴²

1.3.2.2. Enjeux et place de la métacognition à l'école

Depuis 2014, les référentiels inter-réseaux de l'enseignement secondaire ont préconisé une nouvelle unité d'acquis d'apprentissage axée sur la métacognition. Celle-ci se décline dans des compétences d'explicitation et de justification des savoirs et des savoir-faire mis en oeuvre.

Le professeur de français, désormais chargé de cette nouvelle tâche, doit pouvoir enseigner cette compétence qu'il n'a peut-être pas encore développée. Dans l'article qu'il consacre à ce nouvel objectif, Phillippe Van Goethem reconnaît la difficulté d'une telle tâche car le professeur lui-même « a progressivement automatisé des mécanismes d'apprentissage efficaces. Les redécouvrir consciemment exigera un effort ». Et comme la métacognition tient de l'ordre d'une compétence en tant que telle, l'enseignant devra, avant d'en faire l'objet d'une certification, transmettre les outils nécessaires à la pratique de cette réflexivité.

Quels sont les avantages alors d'une telle pratique pour l'enseignement et pour les élèves ? Et quels sont les effets des efforts mis en place par les enseignants ?

Dans son article « Réflexivité : même pas peur ! », Van Goethem souligne tout d'abord la mission qui revient à l'enseignement dans une société qui a accès à l'information de la plus simple des manières. Pour lui, enseigner la réflexivité reviendrait à autonomiser l'élève par rapport à ce flux d'informations avec lequel il est en contact en permanence.

³⁹ Ph. Van Goethem, « Réflexivité : même pas peur ! », in *Échanges*, n° 30, Cedocef-Cedill, 2015.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

Un bénéfice important serait amené par cette compétence : « faire prendre conscience à l'élève des procédures qu'il met en œuvre et l'amener à dire la façon dont il apprend semble désormais plus efficace que proposer des recettes ». En d'autres termes, il apparaît qu'il est plus utile d'apprendre à l'élève à verbaliser ses procédures et les dispositifs qu'il met en place inconsciemment lors de la réalisation d'une tâche que de lui donner des procédures toutes prêtes.

Ces verbalisations sont un atout énorme pour l'activité du professeur. « Lorsque la diversité des procédures et des expressions métacognitives est mise en lumière et nommée, le professeur peut créer des exercices d'ajustements pointus en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. »

L'article ajoute deux avantages spécifiques. L'un du côté de la différenciation des apprentissages : la compétence aiderait les élèves à « devenir sujets sans les assujettir à la répétition ou à l'accumulation de savoirs ». L'autre du côté des intelligences multiples : « [elle] a répandu l'idée que les enfants ne réfléchissent pas tous de la même façon. Et qu'il est avantageux qu'ils en prennent conscience ».

Jusqu'ici, nous comprenons bien le rôle important de cette compétence réflexive dans l'enseignement en général, mais quels bénéfices pourrait-elle avoir dans notre cas, à savoir la compétence en lecture de textes dits résistants ? En fait, les avantages semblent similaires. Expliciter ses procédures inconscientes en lecture peut apporter des informations précieuses qui permettront au professeur d'ajuster ses enseignements et de voir où se situent les difficultés éprouvées par l'apprenant.

1.3.3. Du côté de la carte mentale

Le cinéma et la métacognition seraient donc deux moyens d'aider le lecteur à (se) rendre compte de sa compréhension en lecture et de ses représentations mentales sur l'acte de lecture. Cependant, l'apprenant ne dispose pas vraiment de moyens pour expliciter son modèle de situation en dehors des questions qui lui sont posées oralement ou à l'écrit pour faire part de sa réflexivité face à sa lecture.

La carte mentale ou carte conceptuelle, le dernier outil que nous allons présenter, pourrait constituer un levier de compréhension du lecteur. C'est dans cette optique que nous envisageons d'y recourir dans le cadre de notre séquence.

1.3.3.1. Définition

Une carte conceptuelle est une stratégie d'apprentissage qui implique de visualiser des relations entre des concepts et des idées, en utilisant des représentations graphiques⁴³.

Cette définition d'A.-C. Simon semble mettre l'accent sur le caractère didactique de la carte conceptuelle. La linguiste évoque les termes « stratégies » et « apprentissage » qui constituent des notions indispensables pour tout enseignement.

Il s'agit, pour résumer brièvement, de formuler par écrit sous forme de schéma des idées mises en relation les unes avec les autres. Pour ce qui nous concerne, il s'agirait de remettre selon la forme d'une ligne du temps les événements qui se sont déroulés de manière chronologique dans la vie d'un personnage en y indiquant tous les liens de cause à effet. Une telle ligne du temps demandera sans doute plusieurs étapes au cours de la lecture.

1.3.3.2. Avantages de l'utilisation de la carte mentale

Dans le chapitre de son cours sur la compréhension des textes, Anne-Catherine Simon indique six avantages à l'utilisation de la carte mentale. Nous les présenterons ci-après tels qu'elle les a énoncés et nous les mettrons directement en lien avec l'enseignement de la lecture des textes désordonnés.

1° La carte conceptuelle fournirait aux élèves des moyens non linéaires pour comprendre, produire et représenter des connaissances. Lors de la lecture de texte, les élèves pourront ainsi faire le point et mettre en schéma certains points de la temporalité du récit. Ils bénéficieront de repères visuels.

2° Elle les aiderait à développer des compétences d'ordre supérieur, y compris des capacités analytiques et de synthèse. On sait que ces textes constituent une certaine difficulté. Ces cartes permettront donc aux apprenants d'y aller par étapes lors de la reconstruction du sens.

3° Elle faciliterait la mémorisation et le traitement de l'information. Tous les repères ciblés par les élèves lors de leur lecture pour reconstituer un ordre logique sont inscrits et peuvent être sollicités à tout moment.

⁴³ A.-C. Simon, *Linguistique du texte (cours)*, UCLouvain, 2020.

4° Elle rendrait explicites les relations entre les concepts et par là améliorerait la compréhension des élèves. Les élèves pourraient visualiser les liens de cause à effet de différents points de la carte pour mieux comprendre le texte lu.

5° De plus, elle engagerait les élèves dans des activités d'apprentissage significatives et stimulerait l'activité cérébrale.

6° Enfin, elle stimulerait l'interaction sociale, la communication et le travail collaboratif. Les élèves, en lisant et en constituant leur carte conceptuelle, devraient collaborer entre pairs et faire part de leurs processus cognitifs. Ils relèveraient les indices, les mettraient par écrit pour en constituer un schéma visible.

Chapitre 3 : Statut et enjeux d'une œuvre réticente en classe de français

1. Statut et enjeux d'une œuvre réticente en classe de français

Cette avant-dernière section de notre cadre théorique se voudra plus didactique, plus en lien avec la séquence que nous construirons prochainement.

Nous nous demanderons dans quelle mesure l'analyse d'un texte dit réticent peut s'avérer bénéfique en classe. Nous chercherons à savoir si cette analyse paraît la plus pertinente à tel ou tel degré de la scolarité et nous essayerons de cibler la manière la plus adéquate de l'aborder en classe de français.

Les propositions de Catherine Tauveron, que nous nous attacherons à transposer au public du secondaire supérieur, nous serviront à introduire la réflexion sur le statut et les enjeux du texte anachronique. Elles nous permettront d'identifier les bénéfices ainsi que les limites de ce support.

Après ce cadrage théorique, nous nous plongerons dans les programmes actuels pour essayer de comprendre dans quelle mesure la lecture de ce type de texte peut être mise au service de compétences utiles pour l'élève.

2. Le texte dit « réticent » en classe de français : quels bénéfices, quelles limites ?

2.1. Apport théorique

Dans une publication qui a fait date⁴⁴, Catherine Tauveron a inscrit les récits anachroniques dans la catégorie des « textes réticents ». Elle a distingué par ailleurs les textes résistants et les textes proliférants. Le texte présentant un ordre chronologique perturbé se retrouve dans la première série, qui regroupe les textes demandant au lecteur de reconstituer le sens en remplissant lui-même des lacunes laissées consciemment par l'auteur.

Pour mieux expliquer la nature de ces textes, Tauveron explique que, dans les récits de types explicatif et informatif, le lecteur est aidé à aller où l'auteur l'attend. Elle qualifie ces textes de « collaborationnistes » (Tauveron 1999 : 18). Nous nous en distinguons pour le texte anachronique, le désordre posant au lecteur une difficulté particulière.

Ces textes qui se caractérisent par ce que la chercheuse appelle une « réticence » permettent au lecteur d'acquérir une certaine autonomie. La plupart de ces récits conduisent le

⁴⁴ C., TAUVERON, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » in *Repères*, n° 19, 1999, pp. 9-38.

lecteur sur une route déviante et rendent ainsi le sens opaque à la première lecture. Le lecteur doit alors déployer une attention particulière pour atteindre leur signification.

Comme l'indique Bertrand Gervais,

nous pouvons chercher à [...] faire une lecture littéraire [...] parce qu'il [le texte] reste initialement fermé à nos entreprises habituelles de compréhension »⁴⁵. Pour Tauveron, la lecture littéraire peut être favorisée par un texte résistant. Maingueneau ajoutera que « le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens [...] ; il est réticent, c'est-à-dire criblé de lacunes⁴⁶.

C'est ici qu'apparaît toute l'utilité de ces récits en tant que supports à la fois littéraires et didactiques.

Dans un premier temps, l'enseignant pourra cibler les difficultés immanentes du texte concerné et adapter ainsi son enseignement en fonction de celles-ci.

Dans un second temps, les élèves pourront aborder la lecture littéraire comme une résolution de problèmes. L'élève confronté à un récit présentant une difficulté temporelle devra mobiliser des compétences particulières pour résoudre ce problème et ainsi accéder au sens du texte. Pour Catherine Tauveron, inviter les élèves à développer ce genre de compétences leur permet de traiter des difficultés similaires dans d'autres textes et de remobiliser les compétences acquises sur ces nouveaux objets. En d'autres termes, cette démarche apprend à l'élève à réinvestir ses nouveaux savoir-faire.

Outre qu'ils apprennent à résoudre des difficultés et à mobiliser des compétences à cette fin, les textes résistants apportent à l'élève le sentiment d'un rôle à jouer. Comme le souligne Fabienne Rondelli,

Proposer des textes littéraires aux élèves, c'est mettre à leur disposition des écrits "résistants", les plus à même de leur permettre de travailler la compréhension textuelle : ne livrant pas leur sens automatiquement, ces textes posent toujours aux lecteurs un problème de recherche et d'élucidation de sens. Par ailleurs, c'est justement par ces textes que l'enseignant pourra mener l'élève à deux prises de conscience sécurisantes : prise de conscience que la difficulté de lecture ne lui est pas forcément imputable, mais qu'elle émane du texte et du choix de l'auteur de jouer avec lui, lecteur. Prise de conscience que le lecteur a un rôle dans l'achèvement du texte. Le texte n'existe pas sans lecteur, donc le lecteur est important et questionne le texte.⁴⁷

⁴⁵ B., GERVAIS, *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, op cit.

⁴⁶ D., MAINGUENEAU, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990, p.38.

⁴⁷ F. RONDELLI, « Pour une réconciliation possible des élèves en difficulté avec la lecture », https://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/48/1/lire_ecrire_logeuse_introduction_115481.pdf

La recherche du sens permet à l'élève de comprendre que la difficulté ne vient pas de sa compétence en lecture mais bien du vœu de l'auteur de perturber sa lecture. Cet aspect présente, à notre sens, un réel atout pour redonner confiance aux lecteurs en herbe.

C'est dans l'interaction verbale que se construisent la compréhension et l'interprétation, à partir de tâches bien précises.⁴⁸

Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin, quant à elles, indiquent le rôle important de la métacognition pour la reconstitution du sens d'un récit dit « réticent ». Cette information fait écho aux avantages que nous avons ciblés en ce qui concerne la réflexivité dans le cadre de l'UAA0 lorsque nous avons abordé des pistes stratégiques pour la reconstitution du sens du texte.

Par ailleurs, les travaux de l'équipe de Calame-Gippet et Marcoin montrent qu'adapter l'enseignement au type de texte étudié amène l'élève à se distancier du texte et, par la suite, à mieux identifier les techniques littéraires mises en place. C'est un peu ce qu'indiquait Tauveron à propos du réinvestissement des compétences. En travaillant de cette manière, le professeur exerce l'élève à se méfier. Cette méfiance comprend un aspect positif pour l'apprenti lecteur, qui, averti, adaptera sa lecture par la suite.

Nous nous demandons à présent quelles pistes méthodologiques concrètes peuvent être envisageables pour l'enseignement de ces textes anachroniques.

2.2. Les bénéfices

Au sein de ce cadrage théorique, nous comptons cinq avantages du recours au texte anachronique en tant que « texte réticent » (Tauveron) en classe de français.

1° Le professeur, pour préparer ses enseignements, doit pouvoir maîtriser le corpus littéraire. Le texte réticent en fait partie et constitue ainsi un support pertinent pour adapter la méthodologie selon les difficultés qui lui sont propres.

2° Le lecteur en contact avec ce type de texte acquiert une autonomie particulière. Lire un tel texte lui apprend à reconstruire le sens d'une manière spécifique, non réductible à celle dont il use face à d'autres types de texte.

⁴⁸ F. CALAME-GIPPET et D. MARCOIN, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », in *Repères*, n° 19, 1999, p.63.

3° L'élève qui exerce sa lecture sur les textes résistants devient davantage capable de reconnaître les difficultés qui émanent d'autres textes.

4° La pratique d'une telle lecture dédramatise le rapport entre le lecteur et ses difficultés. Il devient conscient que l'auteur se joue parfois de lui et que les résistances à la lecture ne proviennent pas nécessairement de ses compétences en lecture.

5° Lire des textes résistants amène l'élève à devenir méfiant quand il lit d'autres textes. Il devient un lecteur de plus en plus averti capable de contourner les difficultés induites par l'auteur.

2.3. Les limites

Bien que la lecture des textes anachroniques soit globalement perçue comme riche d'enjeux didactiques, il nous vient tout de même certaines réticences et certains questionnements par rapport à cette pratique. Nous les évoquerons ci-après.

En premier lieu, si l'élève éprouve déjà des difficultés pour lire des textes ne présentant pas de résistance particulière, il semble fort improbable que la lecture de textes résistants lui soit bénéfique. Cela risquerait même, nous le pensons, de dégouter ce lecteur en herbe. Quelle méthodologie adopter face à un tel profil ? Les bénéfices d'une démarche exigeante compenseront-ils les coûts ?

Par ailleurs, pour qu'il y ait évolution, les apprentissages doivent se situer dans la zone proximale de développement⁴⁹ de l'élève. Tout l'enjeu pour le professeur est de jauger la difficulté de chaque texte pour faire en sorte qu'à la fois il présente des difficultés et qu'il ne soit pas pour autant complètement hors de sa portée. L'accompagnement du professeur et la méthodologie qu'il décide de mener permettent à l'élève d'accéder aux apprentissages. Nous reconnaissons l'enjeu pour l'enseignant de sélectionner le texte pour qu'il ne soit ni trop simple, ni trop complexe. Jusqu'où aller, dès lors, dans la difficulté du texte choisi comme support ? La forme particulière induisant la difficulté principale de la lecture doit-elle prendre le pas sur la complexité du contenu ou sur la longueur du texte ?

Prendre conscience de ces différents risques, de ces freins, nous amènera à choisir de bons supports et à réaliser des activités plus progressives, à l'écoute des capacités de l'élève. Ces

⁴⁹ Selon les théories de Lev Vygotski. Cette zone constitue la distance entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire en étant accompagné par une entité plus expérimentée que lui.

dernières l'amèneront, nous l'espérons, à ce qu'il se dépasse et bénéficie de l'un des avantages que nous avons ciblés : dédramatiser ses difficultés en lecture.

3. Le texte dit « réticent » en classe de français : quand, comment et pourquoi ?

3.1. Finalités scolaires poursuivies par le tronc commun

Depuis la rentrée scolaire 2020, le tronc commun est mis en place dans l'enseignement maternel. Il progressera d'année en année jusqu'à concerner la troisième année du secondaire. Il s'inscrit dans la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui a ciblé une série de finalités⁵⁰ pour l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif est d'amener l'élève à :

- devenir un citoyen actif, émancipé, critique, créatif, solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix d'étude positif et mûrement réfléchi ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Nous pouvons voir que parmi cette série de finalités, certaines peuvent être mises en lien avec l'apprentissage de la lecture de textes dits résistants. Le texte anachronique est un moyen parmi tant d'autres pour atteindre les différentes missions. Voici les différents enjeux qui seront rencontrés par la lecture du texte anachronique. En apprenant à mieux lire :

1° le citoyen futur aura acquis des savoirs et des outils pour comprendre et interpréter des textes littéraires dont il partagera sa lecture avec autrui, dans le cadre professionnel s'il se dirige vers cette filière ou par pur plaisir ;

2° il aura développé son plaisir d'apprendre et ne se sentira pas désarmé devant des œuvres dites complexes puis qu'il saura davantage les apprécier ;

⁵⁰ Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère Administration générale de l'Enseignement, *Référentiel des compétences initiales*, 2020, p.2.

3° il s'épanouira dans sa personnalité de fervent lecteur ou de fervent cinéphile ;

4° il se sera ouvert à une diversité d'activités humaines, notamment celles concernant le littéraire, ce qui l'aidera à faire un choix plus conscient en ce qui concerne sa carrière professionnelle ;

5° il continuera à apprendre et à découvrir des œuvres, quelles qu'elles soient, car son goût de lire aura été soutenu et développé pendant sa scolarité.

3.2. *Quel moment dans la scolarité ?*

Les finalités que nous venons de lister constituent des objectifs à grande échelle, qui traversent l'ensemble de la scolarité, de la maternelle à la rhétorique. Il nous faut donc à présent nous demander s'il existe des moments opportuns pour enseigner la lecture en se basant sur des textes réticents d'un point de vue chronologique.

À cette question, nous répondons avec certitude : dès la maternelle ! Il convient cependant de moduler l'analyse de ces textes en choisissant des supports adaptés au niveau de l'élève et aux compétences visées.

3.2.1. Enseignement maternel

Pour prouver que notre conviction tient la route, nous avons consulté les objectifs généraux pour l'enseignement du contact avec la lecture⁵¹ dès la maternelle. Le *Référentiel des compétences initiales*, qui concerne l'instauration du tronc commun, indique une série d'objectifs généraux par année scolaire.

En première maternelle, nous repérons l'objectif « Construire les premiers outils de la structuration de la pensée ».⁵²

En deuxième maternelle, nous repérons les objectifs « Aider l'enfant à se construire des représentations mentales » et « Répondre à ses besoins cognitifs et son désir d'apprendre ».⁵³

En troisième maternelle, nous repérons les objectifs « Développer le maintien d'une attention plus sélective, planifiée et adaptable » et « Construire les premiers outils de la structuration de la pensée ».⁵⁴

⁵¹ La lecture comme activité d'écoute, de lecture d'images et non comme activité de déchiffrement de mots.

⁵² *Ibidem*, p.18.

⁵³ *Ibid.*, p.20.

⁵⁴ *Ibid.* p.21.

À cette échelle, lire aux enfants une comptine ou une histoire courte accompagnée d'images dont l'ordre des événements n'est pas présenté chronologiquement pourrait leur permettre d'être déjà en contact avec ce type de texte. Les objectifs que nous avons ciblés peuvent très bien se retrouver dans des activités de découverte, avec un texte anachronique comme support. Nous sommes évidemment consciente que nous ne pouvons pas encore, à ce stade, vérifier la compréhension de textes anachroniques, mais nous pensons qu'il peut être pertinent de mettre en contact les très jeunes élèves avec ce type de textes. Par la suite, ils ne verraient peut-être plus ceux-ci comme une difficulté puisqu'ils seront devenus, pour eux, familiers.

3.2.2. Enseignement fondamental et premier degré du secondaire

Pour ce qui concerne les années primaires et le début des années secondaires, nous nous sommes penchée sur les socles de compétences⁵⁵ qui couvrent les apprentissages de la première année primaire à la deuxième année du secondaire. Nous y avons identifié des compétences liées à l'activité de lecture qui pourraient concerner la lecture de textes anachroniques. Nous les classons selon les différents objectifs qui sous-tendent la lecture.

Le premier objectif pouvant être lié à la lecture des textes anachroniques concerne l'élaboration des significations. On y apprend que l'inférence, un premier sous-objectif, est travaillée en initiation dès la première à la troisième primaire et certifiée de la quatrième primaire à la deuxième année du secondaire. Un second sous-objectif qui nous intéresse, à savoir la perception du sens global en vue de restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique et les liens logiques, concerne le premier cycle (1^{re}-3^e primaire) sur la base de récits simples nécessitant un support, le second cycle (4^e-6^e primaire) sur base de récits courts, et le troisième cycle (1^{re}-2^e secondaire) sur base de récits d'envergure tels le roman ou le film.

Le deuxième objectif retenu concerne la capacité à dégager l'organisation d'un texte narratif. On peut le développer au premier cycle en dégagant les personnages, le temps et le lieu grâce à un document annexe, au second cycle en repérant l'essentiel d'une histoire avec ou sans document annexe, et au troisième cycle en s'appuyant en plus sur le schéma narratif.

Le troisième et dernier objectif lié à la lecture qui nous intéresse concerne la perception de la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte. Nous identifions, au

⁵⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Socles de compétences*, 1997.

troisième cycle, l'apprentissage du repérage de l'information de phrase en phrase et de l'information déjà dite.

En parallèle, dans le programme de français pour le premier degré, nous faisons un lien avec la fiche 1 qui pousse l'élève à « lire des textes littéraires pour partager avec ses pairs son expérience de lecture : compréhension, interprétation, appréciation, démarches de lecture ».

Pour toutes ces compétences, les textes dits résistants nous semblent pouvoir constituer une base pertinente pour l'apprentissage.

3.2.3. Deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire

En continuité des compétences évoquées, les UAA des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire sont susceptibles, elles aussi, de mobiliser le texte anachronique. Nous présentons ci-dessous la manière dont notre objet peut être mobilisé pour la poursuite de chaque unité d'acquis d'apprentissage.

1° Dans le cadre de l'UAA0, l'élève devra faire part de ses processus de lecture pour comprendre un texte anachronique.

2° Dans le cadre de l'UAA1, comprendre un tel texte implique la recherche de ses informations, qui seront mises en lien par des relations de cause à effet.

3° Dans le cadre de l'UAA2, l'élève prouvera sa compréhension de l'histoire via un résumé de l'intrigue restitué dans l'ordre chronologique.

4° Dans le cadre des UAA3 et 4, l'élève défendra l'utilité d'un procédé narratif pour produire tel ou tel effet sur le lecteur.

5° Dans le cadre de l'UAA5, l'élève fera part de sa compréhension en transposant, par exemple, un texte anachronique dans un autre genre ou un autre canal ou en le recomposant pour en faire un texte linéaire.

6° Dans le cadre de l'UAA6, l'élève fera part de son expérience de lecture à propos d'une œuvre anachronique.

4. Conclusion

Ce que nous retenons de cette réflexion sur le statut et les enjeux de l'analyse du texte résistant en classe de français, c'est qu'il convient de l'aborder dès le plus jeune âge. L'enfant,

en contact avec lui dès la maternelle le trouvera davantage familier et il sera moins enclin à des difficultés de compréhension.

Pour ses élèves d'environ 3 à 18 ans, le professeur verra dans le texte anachronique un support pertinent qui les aidera à acquérir des compétences variées et réparties sur toutes les années de leur scolarité.

Le professeur ne devra pas nécessairement aborder l'analyse de ce type de texte chaque année, sous peine d'en épuiser les ressources. L'objectif sera de mettre l'élève en contact avec différents supports, progressivement de plus en plus complexes, pour poursuivre les finalités de l'enseignement telles qu'elles ont été définies par le Pacte d'Excellence.

Enfin, si on reconnaît les grands avantages que ces textes réticents peuvent avoir pour l'élève, pour le lecteur qu'il cherche à devenir, n'oublions pas de tenir compte des limites qu'ils impliquent. Cherchons à dépasser ces difficultés, à contourner le dégoût potentiel en proposant aux élèves des activités en lien avec ces textes qui soient adaptées à leur niveau, progressives et motivantes.

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE NARRATOLOGIQUE DES ŒUVRES ÉTUDIÉES

Forte d'une connaissance théorique liée à l'objet qui suscite notre intérêt, nous allons à présent nous plonger dans l'analyse narratologique de trois œuvres : *Malgré tout* de Jordi Lafèbre, *Le Livre de Perle* de Timothée de Fombelle et *L'Énigme* de Pierre Cendors.

L'objectif de cette analyse sera de mettre en œuvre les catégories que nous avons développées dans la première partie de ce mémoire. Lorsque nous aurons étudié nos trois œuvres au prisme de ce regard, nous proposerons alors une séquence qui poursuivra notre but premier : outiller les enseignants en vue d'améliorer la compétence de leurs élèves dans la lecture des textes dits résistants, plus précisément des récits anachroniques.

Cette partie du travail s'ouvrira, dans un premier chapitre, sur la présentation succincte des trois œuvres en termes d'édition, de contenu, d'appartenance à un genre, de réception et de forme.

Le chapitre suivant sera consacré à l'analyse narratologique de l'ordre de la narration dans les trois œuvres. En plus des procédés narratifs mis en place, nous nous intéresserons aux effets potentiels de ces procédés sur le lecteur. Chacune des œuvres sera « résumée » sous la forme d'une schématisation de sa trame narrative.

Chapitre 1 : Présentation succincte des œuvres

Pour chaque œuvre, nous indiquerons le genre auquel elle appartient, le résumé de son contenu, la catégorie dans laquelle nous l'avons classée en termes de chronologie perturbée, ses principales caractéristiques formelles et, le cas échéant, les intentions exprimées par l'auteur pour la construction et la réception de la narration par le lecteur.

1. *Malgré tout*, Jordi Lafèbre (2020)

Malgré tout est une bande dessinée parue en 2020 qui dépeint une histoire à la fois romantique et humoristique, écrite et dessinée par Jordi Lafèbre.

C'est l'histoire d'un amour à rebours. Une passion platonique mais éternelle entre deux êtres. D'un côté, il y a Ana. Sexagénaire charismatique, ancienne maire tout juste retraitée, mariée et maman. Une battante au grand cœur qui impose le respect. De l'autre, il y a Zeno. Célibataire endurci, libraire proche de la retraite et doctorant en physique qui aura mis quarante ans pour terminer sa thèse. Un esprit libre et voyageur, aussi séduisant que mystérieux. Au fil des années, ils ont tissé ensemble un amour impossible et

intarissable. Tout en égrainant les excuses qui ont empêché qu'elle ne prenne forme, on remonte le temps de cette romance et de ses méandres... jusqu'à sa source. Avec *Malgré tout*, Jordi Lafebre (Les Beaux Étés, La Mondaine, Lydie) nous offre, avec toute la poésie et la tendresse qui le caractérisent, son premier album en tant qu'auteur complet. Un puzzle amoureux complexe, qu'il recompose savamment au travers de scènes distinctes... et pourtant indissociables les unes des autres.⁵⁶

Nous avons catégorisé *Malgré tout* dans les récits construits selon un ordre antéchronologique. En effet, le début de la dernière scène narrée correspond au début de l'histoire et la fin de la première scène narrée à sa fin. Les différents chapitres se succèdent alors, à rebours, pour revenir dans la jeunesse des protagonistes.

On remarque d'emblée la particularité de cette œuvre car les chapitres sont numérotés dans un ordre décroissant. Le rôle du lecteur sera de combler les causes des conséquences visibles en poursuivant sa lecture et en échafaudant une trame logique de l'histoire.

Nous nous sommes intéressée à la réception de ce récit et nous recueillons, dans les lignes qui suivent, quelques témoignages de lecteurs relatifs aux effets que la structure du récit a pu produire sur eux :

Quand on ouvre la bd, on commence directement au chapitre 20. Est-ce le tome 2 d'une série ? Non car le chapitre d'après est le 19 et ainsi de suite. Etrange. Cela m'intrigue. Puis très vite l'explication de choix fait sens et se montre très judicieux. On commence par la fin et on remonte dans le temps. Un parti pris audacieux qui nous laisse suivre la construction d'un sentiment fort qui s'est cultivé.⁵⁷

Les 150 pages de cette bande dessinée à la construction originale sont autant d'occasions de réfléchir au temps qui passe, à la notion de souvenir, de changement et d'intemporalité. Plus qu'une histoire d'amour, c'est une histoire de temps, probablement plus profonde qu'on pourrait le penser au premier abord. Une découverte fortuite et qui n'est dénuée ni d'intérêt ni de légèreté.⁵⁸

Une histoire d'amour comme on aime qu'elle se finisse. Belle et tendre. Et pour comprendre pourquoi ces deux êtres sont unis depuis plus de 30 ans, il faut remonter le temps. Lui, le marin rêveur. Elle, femme bien ancrée en terre. Des opposés. Je ne vous en dis pas plus, à vous de reconstituer le puzzle d'une vie.⁵⁹

Le premier lecteur cherche à comprendre comment cet amour s'est construit, le second produit une interprétation à partir de cette structure et le dernier reconnaît le rôle de reconstructeur de sens (via les termes « reconstruction » et « puzzle ») qui est dévolu au lecteur.

⁵⁶ *Malgré tout*. (s. d.). Éditions Dargaud, <https://www.dargaud.com/bd/malgre-tout-bda5314520> [Consulté le 10 février 2022].

⁵⁷ Noctenbule, 20 janvier 2021, Critique Babelio.

⁵⁸ Raton-liseur, 12 décembre 2021, Critique Babelio.

⁵⁹ Mes écrits d'un jour, 30 août 2021, Critique Babelio

Nous ne pouvons évidemment pas attester des effets produits sur la majorité des lecteurs de la bande dessinée, mais ces quelques critiques suffisent déjà à indiquer la présence de ces effets.

2. *Le Livre de Perle*, Timothée de Fombelle (2014)

Le livre de Perle est, selon l'auteur, une histoire qui représente trois couches : une autofiction, un roman historique et un conte.

Tombé dans notre monde une nuit d'orage, un homme emprunte le nom de Joshua Perle. Commence alors pour lui une vie fugitive, une quête mystérieuse. Mais ceux qui l'ont banni et le traquent le laisseront-ils trouver le chemin du retour? Perle a-t-il raison de penser que la fille qu'il aime l'attend toujours là-bas? "Entre réel et féerie, un grand roman d'aventures par l'auteur de «Tobie Lolness» et «Vango».⁶⁰

Le roman appartient à la première catégorie de romans désorganisés, à savoir les romans qui sont composés comme des « puzzles chronologiques ». Les chapitres s'enchainent en variant les narrations, les temporalités, les mondes et les genres.

Dans une interview qu'il a donnée en 2015 à l'occasion de la publication de son roman⁶¹, Timothée de Fombelle évoque la possibilité que sa construction suscite des résistances chez le lecteur peut car elle repose sur plusieurs lignes temporelles.

L'auteur précise qu'il a préparé chaque chapitre en effectuant une cartographie qui lui permet de planifier son écriture mais que cette planification ne suit pas forcément toujours son cours et que le fil de son écriture lui réserve souvent des surprises, des changements de programme. Le caractère concerté de cette désorganisation apparaît assez nettement dans l'écriture du roman.

3. *L'Énigme*, Pierre Cendors (2021)

L'Énigme est une fiction qui appartient au genre de la science-fiction tout en comportant une certaine touche poétique.

Orze, un village bombardé en 1916, a été transformé depuis en zone rouge interdite au public. Des fouilles archéologiques y révèlent une activité géomagnétique anormale et les vestiges d'un ancien culte chthonien. Ceux qui s'y rendent en reviennent inexplicablement changés. Trois inconnus — Laszlo Assenzio, surnommé Little Nemo, le premier "spacien", Adna Szor, une musicienne en deuil, et Sylvia Pan, une femme en

⁶⁰ Livre *Le Livre de Perle* | Gallimard Jeunesse. (s. d.), <https://www.gallimard-jeunesse.fr/9782070585540/le-livre-de-perle.html> [Consulté 10 février 2022].

⁶¹ Timothée de Fombelle—*Le livre de Perle* (conférence)—Bing video. (s. d.), <https://www.bing.com/videos/search?q=Timoth%C3%A9+de+Fombelle++Le+livre+de+Perle+&&view=detail&mid=5E2515502E8D3CF7AFD35E2515502E8D3CF7AFD3&&FORM=VRDGAR>, [Consulté 20 février 2022].

quête de racines — se confrontent tour à tour aux mystères d'un territoire marqué par les révolutions croisées du règne naturel et de l'homme. Roman-monde d'un éclat sombre, juxtaposant les époques et les voix, *L'Enigmaire* explore les arcanes du vivant et nous invite à repenser la violence de la création et celle de l'homme. Écrit en hommage à Andreï Tarkovski, il donne voix à l'esprit des lieux. Et couronne un travail de réflexion poétique quant au rapport au terrestre en s'articulant autour de deux pensées, celle d'Elisée Reclus qui écrivait : "L'homme, c'est la nature prenant conscience d'elle-même »; et celle de Gary Snyder : "Les profondeurs de l'esprit, l'inconscient, sont nos propres étendues sauvages".⁶²

Nous avons identifié ce roman comme appartenant à la première catégorie, à savoir les romans qui sont composés comme des « puzzles chronologiques ». Les chapitres du livre (qui sont au nombre de quarante-et-un) alternent entre différentes narrations indiquant des temporalités différentes.

Dans le cadre de la conférence qu'il a donnée en janvier 2021 à l'occasion de la publication de son roman⁶³, l'auteur a reconnu que sa lecture exigeait un certain « degré d'attention ».

Une intervenante, qui lui a partagé sa compréhension difficile au démarrage, lui a confié qu'elle s'est mise à prendre des notes en cours de lecture pour essayer de structurer cette temporalité déconcertante. Elle a exprimé son envie de relire le livre, dans un certain désordre (mettre les histoires des différents personnages bout à bout) afin de ne pas manquer certains éléments. Cela témoigne du besoin de compréhension, du besoin d'assouvir un esprit cartésien qu'éprouvent sans doute une majorité de lecteurs.

À cela, Cendors a répondu qu'il ne cherchait pas à susciter une expérience de lecture désagréable ni à dérouter volontairement son lecteur. Il estime cependant qu'un lecteur dérouté sera davantage amené à chercher les indices et à produire une lecture plus fouillée et plus attentive.

Quant à l'éditeur du livre, il qualifie sa structure comme étant subtilement construite, amenant le lecteur à une forme de révélation finale, qui donne accès à une vision totale du récit.

Cendors souligne qu'il a en effet mis en place une dialectique assez précise. Il a voulu exprimer des éléments de l'ordre de l'incommunicable, une sorte de sous-conscient. Il lui semble dès lors évident que la première lecture de son histoire ne peut être simple et linéaire.

⁶² *L'Enigmaire*, Quidam éditeur. <https://www.quidamediteur.com/catalogue/made-in-europe/l-enigmaire>, ... [Consulté le 10 février 2022].

⁶³ VLEEL By Serial Lecteur Nyctalope *VLEEL*, Pierre Cendors, *L'enigmaire*, et Pascal Arnaud fondateur de Quidam Éditeur, Janvier 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=uuSuoboYqsA> [Consulté le 10 février 2022].

Cet échange est révélateur des difficultés éprouvées par les différents intervenants quant à leur compréhension du roman.

Ce qui nous semble aussi intéressant dans ce dialogue, c'est qu'il donne accès aux désirs de l'auteur pour la lecture de son œuvre. Son envie de transmettre du sous-conscient l'amène à opter pour une structure désorganisée, qui se veut calquée sur le caractère chaotique à la fois de la réalité concernée et du parcours psychologique⁶⁴ emprunté par les protagonistes de cette histoire.

⁶⁴ Nous recensons cet effet parmi ceux produits par un texte doté d'une chronologie désordonnée.

Chapitre 2 : Analyse narratologique des œuvres

1. Affutage du domaine d'analyse narratologique

Avant de nous plonger dans l'étude narratologique de ces trois récits, il nous semblait nécessaire de définir un cadre d'analyse précis, afin d'éviter de nous disperser.

*L'analyse du récit*⁶⁵, ouvrage écrit par Yves Reuter en 2005 et réédité en 2009 et 2016, propose justement une procédure d'analyse narratologique intéressante pour l'entreprise de notre travail.

Pour Reuter, il est d'abord nécessaire de distinguer le texte et le hors-texte, mais cette distinction repose sur certaines décisions de la part de l'analyste, qui doit « considérer essentiellement le récit en tant qu'il est constitué par un matériau linguistique, s'intéresser fondamentalement à son organisation, privilégier la question du « comment (cela marche) ? » à d'autres questions possibles ([...] quels sont les effets produits ?) »⁶⁶

Pour notre part, nous choisissons d'étudier un énoncé⁶⁷ relevant de la fiction construite par un narrateur pour un lecteur⁶⁸.

En parallèle, le chercheur indique l'importance de la distinction entre plusieurs niveaux d'analyse (la fiction, la narration et la mise en texte) : « c'est une opération méthodologique nécessaire si l'on ne veut pas tout traiter en même temps et si l'on veut appréhender des catégories de choix réalisés et des problèmes de construction textuelle. » (p. 15)

En ce qui nous concerne, c'est le second niveau qui nous intéresse tout particulièrement ; la narration. Elle peut elle-même être envisagée selon plusieurs points de vue : les modes narratifs, les voix narratives, les perspectives narratives, l'instance narrative, les niveaux et enfin le temps de la narration.

Nous ajustons notre analyse sur ce dernier et nous nous plongeons d'abord dans le chapitre consacré à l'ordre du récit, dans le domaine du temps de la narration. Reuter y souligne que l'ordre chronologico-logique est rarement le seul à prévaloir dans un roman car « la plupart des récits modifient, plus ou moins fréquemment, l'ordre d'apparition des événements » (p. 62), les procédés de désordre pouvant produire certains effets ou mettre en évidence certains faits. Tout comme Gérard Genette l'avait fait, Reuter revient sur la portée et l'amplitude des anachronies mais aussi sur leur côté cataphorique ou rétrospectif. Le chercheur rappelle leurs valeurs : elles sont très souvent explicatives dans la mesure où elles « éclair[ent] le passé d'un

⁶⁵ Yves Reuter, *L'analyse du récit*, Armand Colin, 2016.

⁶⁶ Reuter, p. 9.

⁶⁷ Le texte considéré comme « un produit fini, clos sur lui-même. » (Reuter, p. 10).

⁶⁸ « L'être humain qui a existé, existe ou existera dans notre univers » (Reuter, p. 13).

personnage, racont[ent] ce qui a précédé, narr[ent] ce qu'un protagoniste d'une histoire a vécu pendant que l'on suivait d'autres personnages. » (p. 63)

Reuter cible les fonctions des anachronies :

Mimer un parcours psychologique ou les formes de la mémorisation, contester l'objectivité du réalisme et la chronologie du roman classique (cf. Nouveau Roman), faire monter l'angoisse chez le lecteur en lui dévoilant à l'avance un moment ultérieur inquiétant, exciter sa curiosité en lui dissimulant des événements antérieurs... (p. 63)

Quant aux « perspectives narratives » évoquées par Reuter, elles semblent tout aussi intéressantes pour notre analyse, même si elles ne font pas partie intégrante de l'ordre du récit. La reconstitution de l'ordre pourrait passer par le repérage de ces perspectives et des mondes qu'elles nous livrent. Le lecteur, dans cette reconstitution, pourrait se baser sur les repères liés à ces différentes perspectives. C'est ainsi que nous procéderons pour l'étude de deux de nos œuvres : *Le Livre de Perle* et *L'Énigmatique*.

La question des perspectives est en fait très importante pour l'analyse des récits car le lecteur perçoit l'histoire selon un prisme, une vision, une conscience, qui détermine la nature et la quantité des informations : on peut en effet en savoir plus ou moins sur l'univers et les êtres ou pénétrer leur intériorité. (p. 48)

Nous tenons à ancrer notre analyse dans le niveau d'étude concernant la narration tant dans le domaine de l'ordre du récit que dans le domaine des voix narratives. Ces deux domaines seront mis en lien, via le hors-texte, avec les effets potentiels produits sur l'instance lectrice.

2. Canevas

La première étape de notre analyse sera de scinder chacune des œuvres en différentes sections selon un découpage pertinent que nous justifierons.

Nous chercherons également à déterminer un repère central, le « récit premier », à partir duquel nous nous affairerons à reconstituer l'ordre chronologique de l'histoire.

Une fois ce découpage réalisé, nous analyserons chacune des sections en répondant à différentes questions :

1° Quelle voix narrative est empruntée lors de cette section ?⁶⁹

2° En termes d'ordre, où la section se situe-t-elle par rapport au repère central ?

⁶⁹ Précisons tout de même que, comme le signale Vincent Jouve dans son article « Qui parle dans le récit ? », chercher à identifier la voix narrative ne veut pas dire qu'on revient à l'époque où l'auteur est le seul garant du sens de l'œuvre.

3° La section présente-t-elle elle-même des anachronies en son sein ? Lesquelles ? Quels sont leurs effets ? Quelle est leur portée ? Leur amplitude ?

4° Si la section constitue en elle-même une anachronie, quel effet est produit sur le lecteur ?

Nous résumerons ensuite les principaux effets potentiels de chaque œuvre sur le lecteur en prenant distance pour en dégager une vision plus globale.

Chaque analyse sera résumée par une schématisation de la trame narrative reprenant les informations principales du récit.

Les fonctions des anachronies pourront être, selon les cas :

1° de mimer un parcours psychologique ou les formes de la mémorisation,

2° de contester l'objectivité du réalisme et la chronologie du roman classique,

3° de créer du suspense, soit en faisant monter l'angoisse chez le lecteur en lui dévoilant à l'avance un moment ultérieur inquiétant, soit en excitant sa curiosité en lui dissimulant des événements antérieurs,

4° d'inciter le lecteur à dégager une vue d'ensemble ou à anticiper les prochains événements, et de cette manière, de lui montrer qu'il a un rôle à jouer dans la reconstitution du sens du texte.

3. Analyse des œuvres

Nous allons à présent nous plonger dans l'analyse narratologique des trois œuvres sélectionnées selon le canevas que nous avons élaboré dans le chapitre précédent.

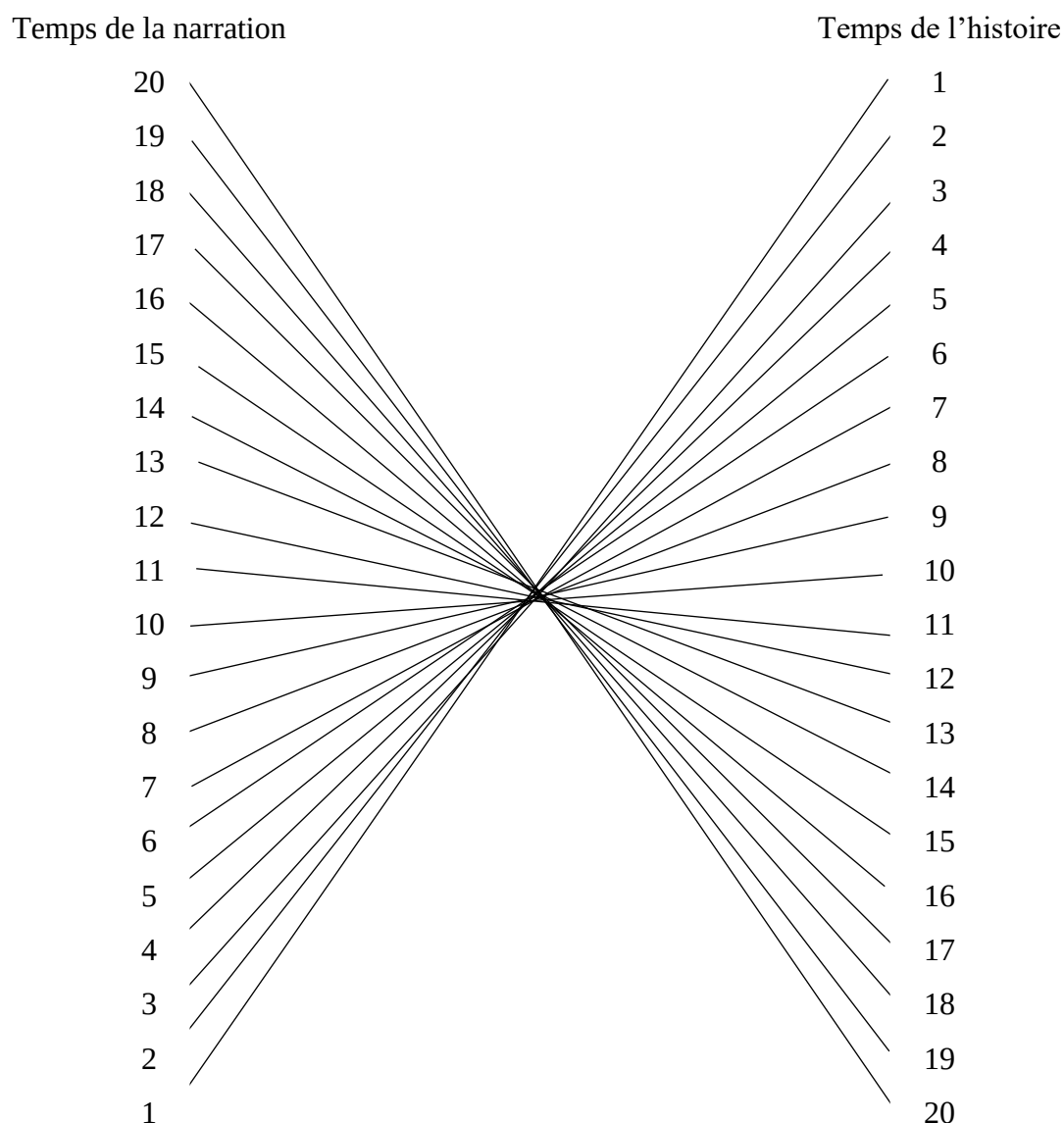
Nous tenons à indiquer que cette analyse découle de notre propre expérience en tant que lectrice et que les suppositions quant aux effets produits sur le lecteur ne sont pas nécessairement partagés par tous les lecteurs.

L'objectif de cette analyse est de générer du contenu pertinent pour travailler la compréhension en lecture de ce type de textes en classe de français.

3.1. *Malgré tout*, Jordi Lafèbre

En ce qui concerne *Malgré Tout*, la bande dessinée de Jordi Lafèbre, la structure narrative est limpide. Le lecteur comprend très vite la disposition du récit, notamment grâce à la

numérotation des chapitres, qui commence par 20 et va dans un ordre décroissant jusqu'au chapitre 1.



3.1.1. Analyse des différents chapitres

Chapitre 20

Deux personnages d'apparence âgée se rencontrent dans la rue. Ils semblent se connaître depuis longtemps. Leur dialogue suggère des analepses, telles que « J'ai été un peu occupée ces trente dernières années » (p. 6) ou lorsque la dame exprime à son ami qu'elle a parlé de lui à sa fille, lorsqu'elle lui coupait les cheveux. Cela indique au lecteur qu'il ignore tout ce qui a pu

mener à cette scène en particulier, comment les personnages se sont rencontrés, quelle vie ont-ils vécue avant ?

Le chapitre se clôture avec cette question : « Qu’arrivera-t-il après ce baiser ? ». L’auteur pousse le lecteur à émettre des hypothèses quant à la suite de cette histoire.

Chapitre 19

On retrouve un des deux personnages, Ana, avec les cheveux longs. On comprend qu’on se trouve dans la scène évoquée dans une des analepses du chapitre précédent, quand elle expliquait que sa fille lui coupait les cheveux. Elle explique à celle-ci son attrait pour Zeno et le fait que Giuseppe, son époux, est au courant. Zeno, quant à lui, remet sa librairie et libère des papillons sur le pont de la ville.

Chapitre 18

Le médecin de famille vient rendre les résultats d’Ana, à la suite de son malaise survenu à la fin de son mandat en tant que maire. Ana et Giuseppe parlent de Zeno et l’époux exprime son accord quant à cette relation extraconjugale.

Chapitre 17

Focus sur Zeno qui expérimente sa thèse avec les papillons qu’il a relâchés au chapitre 19.

Chapitre 16

Anita alias Ana vit sa dernière journée en tant que maire. Elle fait un malaise à la fin du chapitre. On se demande ce qui a pu la mener à tomber dans les pommes ce jour-là.

Chapitre 15

Zeno et Ana, plus jeunes, communiquent via des lettres pendant que l’un est en voyage et l’autre à la mairie.

Chapitre 14

Zeno et Ana, plus jeunes, communiquent par téléphone pendant que l’un est en voyage et l’autre à la mairie.

Chapitre 13

Focus sur Zeno. On découvre comment et grâce à qui il a trouvé le sujet de sa thèse.

Chapitre 12

Ana est débordée par son travail à la mairie.

Chapitre 11

Bien plus jeunes, Ana et Zeno se retrouvent dans le jardin botanique de la ville.

Chapitre 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2

Chaque chapitre indique comment les deux amants ont gardé contact tout en menant leur vie respective, en attendant le bon moment pour se retrouver (le lecteur sait qu'il s'agira du moment où ils auront atteint un âge avancé).

Chapitre 1

Cet ultime chapitre ne comporte aucun dialogue. Cependant, le lecteur est en mesure de comprendre tout son sens grâce aux différentes questions qu'il s'est posées au fil de sa lecture.

3.1.2. Analyse globale

Le lecteur comprend vite dans quel sens l'auteur souhaite le conduire. À chaque chapitre, il cible un peu mieux les causes de la situation décrite dans le chapitre précédent. Il ne semble pas exister de freins à la compréhension de ce récit.

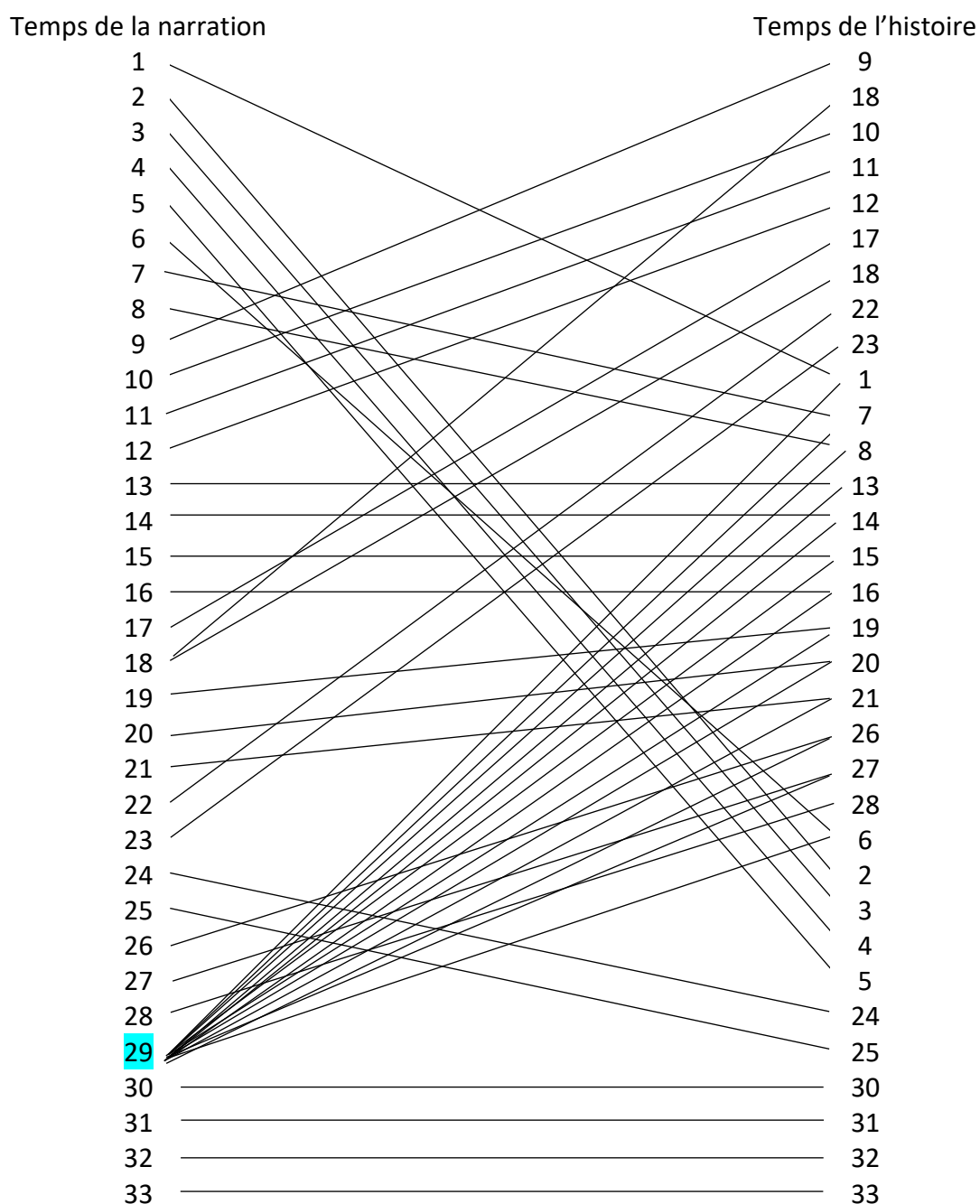
La fonction principale de cette composition serait de créer du suspense en dissimulant au lecteur des événements antérieurs et en lui dévoilant à l'avance un moment ultérieur qui excite sa curiosité.

À chaque fois, un événement présent, évoqué dans un chapitre, se retrouve dans le suivant, au moment où les personnages vivent l'évènement.

Pour nos propositions didactiques, ce récit serait une belle manière d'entrer en matière pour repérer les causes et conséquences dans une lecture. L'aspect visuel de la BD faciliterait aussi le travail de l'élève lecteur car il pourrait s'appuyer sur le physique des personnages qui évoluent au fil du temps (ici, ils rajeunissent).

3.2. *Le Livre de Perle, Timothée de Fombelle*

Le découpage réalisé par Timothée de Fombelle en 33 chapitres accentue les anachronies présentes dans son récit. Il aide le lecteur en l'avertissant du chamboulement temporel qui caractérise ledit récit. Nous pouvons illustrer ce découpage comme suit :



Le repère central à partir duquel nous nous affairerons à reconstituer l'ordre chronologique de l'histoire est la nuit d'orage (entre le chapitre 1 et le chapitre 7) qui constitue la scission entre les deux mondes, le passage de Perle de l'un à l'autre. Du point de vue du contenu, nous estimons que cette balise est la plus facile à repérer car les mondes, les personnages y figurant et la temporalité de chacun y sont très différents.

3.2.1. Analyse des différents chapitres

Première partie

LE PASSAGER DE L'ORAGE

Chapitre 1 : *Loin de tous les royaumes*

Le récit s'ouvre avec un narrateur externe qui se focalise sur le personnage d'Olia. On apprend qu'elle retrouve le corps de son âme sœur, Perle, et on comprend, par son dialogue avec un homme, qu'il a été banni de ce monde pour éviter sa condamnation à mort. Son âme ne se trouve plus dans ce corps qui git au bas de la falaise.

Nous nous trouvons aux prémices de la nuit d'orage, qui constitue la transition entre les deux mondes.

La section présente en son sein une série d'analepses offrant au lecteur des bribes du passé de l'histoire narrée: « La veille, elle avait renoncé à tous ses pouvoirs » (p. 7), « C'est là qu'il avait été amené pour son supplice » (p. 8). Ces anachronies le poussent à se poser des questions telles que : « Pourquoi Olia a-t-elle dû renoncer à ses pouvoirs ? », « Pourquoi son âme-sœur a-elle été bannie de ce monde ? ». Ces bribes de souvenirs ont une portée et une amplitude assez courtes. La fonction principale de ces chamboulements serait, pour l'instant, de créer du suspense en dissimulant au lecteur des événements antérieurs.

Si l'on se réfère au point central, cette section constitue en elle-même une prolepse. Le lecteur est plongé dans un début *in medias res*. Il n'a pas encore les réponses à ses questions et poursuit potentiellement sa lecture pour assouvir sa curiosité.

Chapitre 2 : *Entre les larmes*

La narration est désormais portée par un narrateur interne dont l'identité n'est pas encore précisée. Il vient d'arriver dans l'autre monde et poursuit des traces de sang. Il est sauvé par un homme inconnu qui le recueille chez lui. Le héros se pense en captivité.

Le lecteur est d'abord amené à croire que l'on se trouve juste après le repère central, quand le personnage principal se retrouve dans l'autre monde. Mais cette hypothèse est invalide car on comprendra, dans la suite de la lecture, qu'il s'agit d'un autre personnage, n'appartenant pas au monde féérique. L'auteur a sans doute voulu introduire de la confusion afin de bousculer encore plus l'esprit cartésien du lecteur, qui cherche à retrouver les liens de cause à effet entre les diverses temporalités.

Les différentes anachronies présentes au sein de cette section remplissent une fonction explicative. Elles permettent au lecteur d'accéder à des informations qu'il ignore. « J'avais abandonné mon vélo, dans l'herbe, pour quitter les routes, oublier cette fille, et rejoindre le monde sauvage » (p. 17), « Je me souviens d'un état étrange dans lequel passaient des ombres, des oiseaux de nuit, le rire de la fille qui m'avait fait quitter ce monde » (p. 21). Ces anachronies sont tout de même encore vagues, elles prennent la forme de souvenirs, mais incitent le lecteur à faire des liens pour éclaircir les questions qu'il se pose. On comprend que la fuite du rescapé est sans nul doute liée à Olia. Et au terme de notre lecture, nous apprendrons que nous avons vu juste.

Chapitre 3 : *Le refuge*

L'histoire se poursuit, toujours portée par une narration interne assumée par le jeune garçon blessé. Ce dernier se pense toujours en captivité, tente de s'échapper mais se ravise à cause de sa blessure.

Il n'est pas pertinent de placer ce chapitre par rapport au repère central car il s'agit simplement de la suite chronologique du chapitre précédent. L'intrigue suit son cours.

Chapitre 4 : *La fille*

Il s'agit encore une fois de la suite du chapitre précédent. Le jeune rescapé et son hôte discutent et abordent le sujet de « la fille ». Le premier découvre une vieille photo.

Chapitre 5 : *Le trésor*

Nous lisons également la suite chronologique du chapitre précédent. Le jeune homme, qui porte toujours la narration, reste seul dans son refuge. Il voit apparaître la fille qui le tourmente. Elle disparaît. Il découvre le trésor de son hôte dans les innombrables valises. Il décide de s'en aller. Au moment où il veut récupérer la plume bleue laissée par son âme-sœur, il se rend compte qu'elle a disparu.

Une première analepse semble importante dans cette section : « J'avais ramassé cette plume dans la barque, le jour de ma première rencontre avec la fille. Elle l'avait gardée trois jours dans ses cheveux. Le dernier soir, avant qu'elle disparaisse, je la lui avais volée dans un pressentiment » (p. 39). Elle permet au lecteur de faire le lien entre cet épisode et la disparition de l'objet en fin de chapitre. Le lecteur émet l'hypothèse que cela pourrait peut-être bien être la fille qui serait venue récupérer cette plume. Cette hypothèse mène à se poser la question suivante : « Pourquoi Olia serait-elle venue récupérer cette plume ? »

Dans cette même section, l'auteur intègre une prolepse : « Comment aurais-je pu deviner ce jour-là que c'était peut-être ce que cet homme avait de plus précieux dans son immense trésor ? » (p. 47) en parlant d'une pièce de monnaie. Le lecteur est alors intrigué et se demande pour quelle raison cette pièce constitue le trésor le plus précieux du protagoniste. Il poursuit sa lecture en se disant qu'il aura peut-être la réponse à cette question dans la suite du récit.

Chapitre 6 : *Les petits fantômes*

Le chapitre s'ouvre en poursuivant la narration du chapitre 5. Cependant, après quelques lignes, le chapitre bascule dans une analepse où le héros explique comment il a rencontré la fille, lors de son stage photo, juste avant d'arriver dans le refuge.

On revient ensuite à la suite du récit premier, avec une discussion entre le jeune rescapé et son sauveur.

Dans cette section, le lecteur a accès à une information capitale. « Il a alors prononcé ces paroles que je crois encore entendre vingt-six ans plus tard » (p. 58). On comprend que le récit du jeune garçon est porté par un homme d'une quarantaine d'années environ, qui raconte ses souvenirs d'enfance. On apprend que l'hôte se nomme Joshua Perle. Le jeune homme veut prendre une photo du registre et se réveille le long d'une route avec son vélo à côté de lui.

Au terme de notre lecture, nous serons en mesure de savoir que le narrateur interne n'est autre que le jeune garçon recueilli par Joshua Perle lorsqu'il était enfant.

Chapitre 7 : *Le naufragé*

Le récit bascule dans une narration externe. Nous nous trouvons dans la boutique de guimauves *Maison Perle*. Jacques Perle et son épouse recueillent un petit garçon trempé depuis la nuit d'orage et le renomment Joshua, comme leur fils mort au combat.

L'évocation de la nuit d'orage nous fait penser qu'on se trouve juste après la transition entre les deux mondes. Le chapitre indique que nous sommes en 1936.

Le lecteur fait le lien entre cet épisode et le précédent. Il comprend que nous avons fait un bond dans le passé de Joshua Perle mais il ne comprend alors pas le lien avec le jeune homme rescapé. Il revient sur ses hypothèses qui indiquaient que le jeune rescapé était l'homme banni mais ça ne peut pas être le cas étant donné que le rescapé à la suite de la nuit d'orage, ici, c'est bien l'hôte : Joshua Perle.

Chapitre 8 : *La lucarne*

Il s'agit de la suite du chapitre précédent, sous la même forme de narration. Le renommé Joshua Perle découvre un livre et comprend qu'il n'est pas fou, que son monde natal a bien existé. Les gendarmes réquisitionnent pour partir à la Guerre et le jeune homme, recueilli par la famille Perle, s'engage sous le nom de leur défunt fils.

Le chapitre est composé de plusieurs prolepses qui indiquent au lecteur des éléments de la suite de l'histoire. L'une d'elles, « Ce fut le premier et le dernier soir de Noël qu'il passa dans une vraie famille » (p.79), invite le lecteur à anticiper les éléments futurs. Il comprend que le jeune Perle ne reviendra pas dans cet environnement.

Chapitre 9 : *Il était une fois*

Le récit s'ouvre avec une narration interne, portée par un inconnu. Il raconte une histoire qui débute par « Il était une fois un royaume sur lequel régnait un roi amoureux. »

Nous sommes dans un autre monde, où roi, reine, fées, mages cohabitent. On apprend la mort en couches de la reine, certainement provoquée par l'assèchement du lac sur lequel se trouve le palais. Le premier fils des souverains, Ian, accompagné de son parrain, Taage, vont prendre le relais du règne.

Nous ne sommes pas encore en mesure, à ce stade de la lecture, d'identifier la position de cette section par rapport à notre repère central.

Chapitre 10 : *La source*

Nous sommes toujours dans l'autre monde, 13 ans après la mort de la reine. L'ordre est chronologique par rapport au chapitre précédent. On apprend que le nouveau-né était en fait un garçon, prénommé Ilian. Ian, lui, règne sur le royaume et est entouré de Taage et de ses archers. Ceux-ci traquent son frère, en pensant que ce dernier est une fille.

Chapitre 11 : *Métamorphose*

Nous sommes dans la suite chronologique du chapitre 10. Ilian est poursuivi par le trappeur et ses loups. Il est sauvé de justesse et la meute est transformée en une horde de sangliers. Il pense qu'il s'agit de magie et questionne Fara, le serviteur du palais. En parallèle,

la narration se focalise sur le trappeur et son dialogue avec Taage, évoquant l'évènement qu'il vient de vivre pendant sa traque. Il n'est pas pris au sérieux.

Chapitre 12 : *Un amour*

La narration devient externe et focalisée sur Olia. Nous nous trouvons toujours dans l'autre monde. Ilian rencontre la fée et tous deux se fréquentent tous les jours qui suivent.

Par rapport au repère central, nous comprenons que cet épisode s'est passé avant la nuit d'orage. Il est assez probable que les trois chapitres précédents se soient passés également avant la transition.

Nous parlions dans le premier chapitre d'une séparation entre une fée et son âme-sœur. Le lecteur peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit de Ilian et Olia.

Deuxième partie

LE CHAGRIN VIVANT

Chapitre 13 : *Joshua Ilian Perle*

22 juin 1941. Le titre du chapitre indique une focalisation sur le jeune Joshua Perle. On découvre par la même occasion le nom d'Ilian qui y est associé. On fait alors le lien entre les deux personnages.

D'un point de vue chronologique, ce chapitre se trouve être la suite du chapitre 8, qui relatait le moment où le jeune homme de l'orage recueilli par les Perle emprunte l'identité de leur défunt fils pour s'engager dans l'armée. Par rapport au chapitre précédent, l'auteur effectue donc une prolepse.

L'analepse « A chaque coup de tonnerre, Joshua Perle se souvenait de la nuit où il était passé d'un monde à l'autre » (p. 126) permet au lecteur de confirmer ses hypothèses. On est bien après la transition et Joshua est bien l'Ilian d'autrefois.

Chapitre 14 : *L'écaille de Kozowski*

Suite du chapitre 13, Joshua Perle reçoit une lettre écrite par Jacques, son père adoptif. Il y insère une photo de la boutique.

Les propos écrits sur la photo « Bientôt Noël. Tu vois ! Les affaires sont bonnes. Le magasin va bien, etc. » montrent bien que l'hôte des premiers chapitres est Joshua Ilian Perle, plus vieux.

Dans cette lettre, M. Perle parle d'une fille qui travaille avec eux. Il explique qu'elle s'est échappée avant qu'elle ne soit prise en photo.

Son équipier, Brahim, lui fait la confidence de l'existence d'un collier avec une écaille de sirène. Ilian se rappelle son ancien monde.

Le lecteur poursuit l'intrigue qui avance chronologiquement.

Chapitre 15 : *Comme un petit serpent*

Suite du chapitre 14. Joshua va à l'infirmerie. On comprend pourquoi grâce à l'analepse « Brahim avait fini par céder à sa demande en acceptant de lui envoyer son poing dans la figure. Et il ne l'avait pas raté. » Cette anachronie donne une explication au lecteur sur la raison de sa présence à l'infirmerie mais il l'induit également vers une question : « pourquoi a-t-il demandé cela ? »

On a la réponse à cette question plus tard dans la section, quand Joshua Ilian Perle pose des questions au médecin à propos de Kozowski, qui possède l'écaille de sirène.

Tous deux inventent une combine pour questionner Kozo, et Brahim parvient à récupérer l'écaille de sirène.

L'analepse – « Comment parler à cet homme de son royaume et de l'amour qui l'y attendait peut-être ? Ilian avait été abandonné dans les grands bois de notre planète. Et les petits cailloux ou les écailles venus d'ailleurs dessinaient le seul chemin pour son retour. » (p. 147) – indique au lecteur le passé du soldat et son vœu de retrouver son ancien monde. Le lecteur se demande ce qu'il va advenir de lui.

Chapitre 16 : *Le train*

Suite du chapitre 15. Brahim veut suivre le plan de Kozo, mais il s'agit d'un piège. Il meurt avec le secret qu'enferme cette écaille de sirène.

Chapitre 17 : *Une passante*

Nous revenons à la suite du chapitre 12. La relation entre Ilian et Olia semble avoir progressé.

La nuit d'orage n'a pas encore eu lieu.

Au même moment, Ian rencontre Olia et éprouve de forts sentiments. Par un quiproquo, il pense qu'il s'agit de sa sœur.

Par ce retour en arrière, le lecteur peut anticiper la réponse à l'une de ses questions : il s'agit certainement de Ian qui a banni Ilian du monde féérique.

Chapitre 18 : *Envolée*

Suite du chapitre 17.

La prolepse « Bientôt, il serait trop tard » indique au lecteur l'issue tragique de la romance entre Olia et Ilian. C'est une manière pour l'auteur de titiller son lectorat qui se demande quelles sont les causes qui ont mené à cette conséquence tragique.

Olia annonce à Ilian que c'est elle la responsable de la mort de sa mère. Taage lui a ordonné de boucher la source jusqu'à la naissance du second prince. Sinon, le mage maculerait l'eau de vase pour toujours. Cette analepse explicative apporte une réponse au lecteur. On comprend pourquoi le phénomène a eu lieu durant la naissance d'Ilian.

Ian et ses gardes traquent sa supposée sœur et Ilian est obligé de s'enfuir.

Chapitre 19 : *Sous les amandiers*

On revient après l'évasion de Joshua Ilian Perle (suite du chapitre 16). Il ne rentre pas chez ses parents de peur de les mettre en danger et séjourne chez Thérèse Pilon. Cette dernière cultive les amandes et fournit les Perle pour leurs guimauves. On apprend que les parents Perle sont partis définitivement de la boutique.

Le fait de placer cette prolepse à ce moment-là laisse un certain suspense pour le lecteur. Il est en quelque sorte cassé dans son élan, dans les explications que l'intrigue précédente lui amenait.

Chapitre 20 : *Le soulier bleu*

Suite du chapitre 19. Perle décide de rentrer à Paris à la recherche de ses parents adoptifs. Les soldats les ont emmenés il y a de cela des mois. Joshua voit de la lumière à l'étage. Il retrouve une chaussure bleue. Il se rappelle la fille dont son père lui a parlé, qui les aidait quand il était parti à la guerre.

Chapitre 21 : *Jusqu'à la fin des combats*

Suite du chapitre 20. Joshua revient chez Thérèse Pilon, mais ses jumeaux l'interceptent et l'emmènent pour qu'ils aillent au combat jusqu'à la fin de la seconde guerre.

À la fin de la guerre, Joshua s'en va et reçoit un petit paquet qu'il ouvre plus tard. Ce dernier contient son ancienne fronde, accompagnée des mots « il leur faudra des preuves ».

Joshua se souvient : « Taage l'avait condamné à l'exil » (p. 197). Cette analepse permet de faire le lien avec sa vie dans l'autre monde, avant qu'il ne soit banni.

Chapitre 22 : Sorcière

Suite du chapitre 18. Olia a été capturée par Ian et ses archers.

Une analepse est intégrée pour éclaircir l'histoire : « La veille, à la source, le puma blanc... Olia se laissa emporter » (pp. 204-206). On comprend comment Olia s'est retrouvée là et on a connaissance de ses pouvoirs de se transformer.

Ian ordonne de tuer Olia, pensant qu'il s'agit de sa sœur.

Chapitre 23 : Dans la chambre

Suite du chapitre 22. Ce chapitre est décisif pour la compréhension du récit. On comprend ce qui s'est passé juste avant la mise en exil d'Ilian. Il est allé sauver Olia en entrant dans le palais. Taage s'est aperçu qu'il s'agissait du frère du roi mais le génie refusait de le tuer, de peur d'une malédiction réservée aux tueurs de souverains.

La fin du chapitre coïncide avec l'époque temporelle du premier chapitre. Le lecteur a accès aux explications de la nuit d'orage, des raisons pour lesquelles Ilian et Olia ont dû être séparés. On comprend également qu'Olia a suivi Ilian dans l'autre monde.

Troisième partie

FRAGMENTS PERDUS DES FÉÉRIES

Chapitre 24 : Le bal du 14 juillet

La narration est interne et portée par un inconnu. Le lecteur n'est pas encore en mesure de faire un lien avec le reste de l'histoire. Le discours semble plus actuel et paraît relever d'un monde sans magie.

L'analepse « Je connaissais cette caserne de la rue Madame... » (p. 230) indique au lecteur que le narrateur habitait là auparavant et y était revenu pour effectuer des recherches.

« Je venais de me rappeler ma course dans les bois, à quatorze ans, et mon réveil dans la maison de M. Perle » (p. 232). On comprend que le narrateur est le jeune rescapé du début, des

années plus tard. On apprend également son enquête pendant 25 ans à la suite de cette rencontre avec Joshua Perle. Il était retourné pour retrouver la maison, quelque temps après son séjour mais elle demeura introuvable.

Le narrateur croit apercevoir Perle et s'évanouit. Quand il se réveille, il trouve un petit paquet sur le pas de sa porte.

Chapitre 25 : *Les souvenirs*

Suite du chapitre 24. Le narrateur ouvre la boîte et découvre les pellicules des photos qu'il avait prises 25 ans auparavant. Il parvient à retrouver la maison de Perle mais celle-ci est abandonnée et il y découvre une tombe.

Les analepses ici font les liens entre ce qu'il voit et ses souvenirs de son séjour.

Chapitre 26 : *Un vieux garçon*

Narration externe, après la Guerre. Certainement la suite du chapitre 21. Joshua Perle revient à Paris et réouvre en 1946 la boutique de ses parents adoptifs. On apprend qu'il s'absente ponctuellement de la boutique. Il retrouve le médecin qui l'avait aidé pendant la guerre pour retrouver Kozo et l'écaille de sirène.

Chapitre 27 : *La collection*

Suite du chapitre 26. Joshua continue ses voyages pour rassembler des pièces de son ancien monde, dans l'espoir de pouvoir y retourner grâce à elles. Quelqu'un le protège dans ses aventures. Il ne sait pas encore qui.

Chapitre 28 : *Le sang et la ruine*

Suite chapitre 27. Une contrebandière propose à Joshua un costume d'archer. Joshua refuse. Il comprend qu'il doit partir.

Chapitre 29 : *La vie d'Olia*

La narration y est externe, avec une focalisation sur le personnage d'Olia. Ce chapitre est décisif pour la compréhension du récit. Il retrace toute l'histoire vécue par Olia, qui avait suivi Ilian dans l'autre monde. Du point de vue de l'histoire, il recouvre la temporalité des chapitres 1, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 28 et 6.

La narration change à la toute fin du chapitre avec le « c'était moi » (p. 286) prononcé par le jeune rescapé qui prenait les photos.

Une fois le chapitre 29 passé, où la narratrice retrace tous les moments où elle était présente, on remarque que la narration devient chronologique dans les derniers chapitres. Cette mise au point dans ce chapitre permet au lecteur de poser un regard plus clair sur l'histoire et les chamboulements chronologiques qui y ont été opérés.

Chapitre 30 : *Le Petit Poucet*

La narration est interne, c'est la suite du chapitre 29.

Une analepse est insérée, quand le narrateur photographie Olia : « La fille était debout dans la barque, poussant la longue perche qui faisait avancer son vaisseau rempli de branchages. Elle s'était laissé photographier avec une légèreté qui m'allait bien. Je l'avais prise pour de l'impudeur » (p. 287).

Le narrateur fait développer les photos des pellicules et les regarde en se souvenant. Il a accès également aux photos prises par Perle et comprend que ce dernier n'est pas mort.

La prolepse « J'aurais peut-être dû m'arrêter là » (p. 292) indique que le narrateur connaît la suite de l'histoire, il crée du suspense chez le lecteur qui se demande ce qui se passe ensuite.

Le narrateur reçoit un mot avec une heure et une adresse.

Chapitre 31 : *Une apparition*

Suite du chapitre 30. Le narrateur rencontre « la fille », Olia. Elle lui demande ce qu'il fait, il lui répond qu'il écrit.

La narration revient au temps présent de l'écriture avec les mots de l'écrivain : « Ce qu'elle me raconta, je l'ai écrit ici depuis le premier mot » (p. 303). Olia retrace toute l'histoire au narrateur.

On comprend que la fille rencontrée par le narrateur au tout début de l'histoire était bien Olia. Le petit garçon en fuite ne venait pas de l'autre monde, comme l'avait été Perle.

Chapitre 32 : *Palais d'éternité*

La narration est interne, portée par le petit garçon du début devenu grand. Il part chez Perle, qu'il rencontre. Ce dernier est attaqué par des archers.

Chapitre 33 : *Le dernier archer*

Suite du chapitre 32. Le narrateur assiste au combat entre le dernier archer, Ilian, et Olia. Le roi Ian est mort mais on ne sait pas ce qu'il advient des deux amoureux. Le narrateur s'est chargé de raconter leur histoire, comme ils lui ont demandé de le faire.

3.2.2. Analyse globale

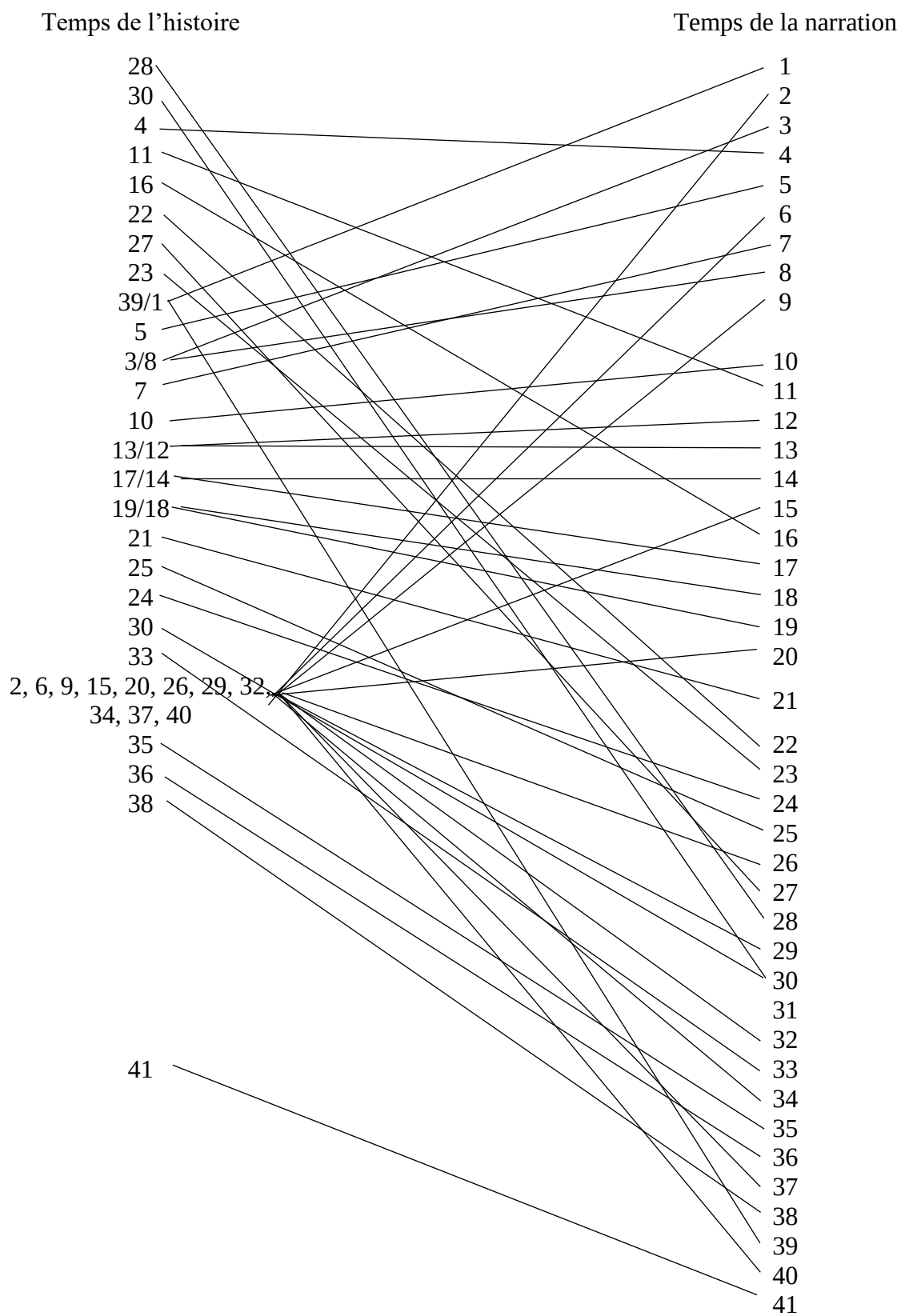
La structure du récit apparaît au lecteur comme désorganisée. L'auteur ne s'empêche pas de revenir en arrière, de faire une pause dans la poursuite de l'intrigue pour plus tard y revenir. Chez le lecteur, cela crée un certain suspense ; sa curiosité est surtout excitée quand l'auteur lui dissimule des informations des éléments antérieurs. Le lecteur se pose ainsi des questions auxquelles il souhaite répondre dans la suite de sa lecture.

Au fil de l'histoire, le lecteur se forme une idée plus précise de la manière dont le récit se compose dans son ordre chronologique. Il doit anticiper les prochains événements ou deviner les précédents pour dégager cette vue d'ensemble, si importante pour reconstituer le sens du texte.

Les anachronies au sein des sections aident également le lecteur à dessiner ce schéma d'intrigue. Elles sont pour la plupart explicatives et/ou l'incitent à poursuivre le récit.

3.3. *L'Énigme, Pierre Cendors*

Nous pouvons représenter l'ordre narratif de ce récit comme suit :



3.3.1. Analyse des différents chapitres

CANTOS DU CHAOS

Chapitre 1

Il s'agit d'un début *in medias res* : on n'a pas d'informations, en tant que lecteur, sur le narrateur et sur son contexte.

Le narrateur est interne, il va à la découverte du Bois désert, à Orze. Il se souvient de son escapade : « Les jours suivants » (p. 13) indique qu'il parle d'un événement passé, le narrateur connaît la suite.

« C'était mon troisième jour de permission sur Terre. J'avais vingt-deux ans aujourd'hui. » (p. 14) : on situe le lieu et l'âge du narrateur. Avec une analepse suivante, « Tu es né le même jour que Little Némó... de près ou de loin à l'inconnu » (p. 15), le lecteur a un peu plus accès aux informations qui ont poussé Laszlo à entamer ce périple. Cependant, c'est encore flou pour tout comprendre.

Les anachronies de cette section empruntent deux fonctions. La première est d'amener des informations au lecteur pour qu'il contextualise l'histoire, et la seconde, de mimer un flux de conscience ; nous sommes dans la tête d'un personnage, où les pensées et souvenirs se mêlent.

Le récit progresse dans la découverte de Orze par Laszlo mais il est ponctué de pauses et d'analepses qui permettent au lecteur de mieux situer le récit dans un contexte. Certaines d'entre elles expliquent pourquoi le personnage en est venu à entamer ses recherches sur ce lieu.

Chapitre 2

Le lecteur est confronté à une liste intitulée « Paroles de Severnus, bibliothèque du secret ». Il n'est pas en mesure de savoir qui parle et à qui cette entité s'adresse. La narration semble être externe.

On sait cependant que cette stèle a été évoquée dans le chapitre précédent. On découvre ici ses cinq premiers fragments qui sont donnés au lecteur sans narration, le récit est mis sur pause.

Cela crée un sentiment d'ignorance chez le lecteur car il n'est pas encore en mesure de comprendre les liens entre cette stèle et l'histoire de Laszlo.

Les chapitres 6,9,15,20,26,29,32,34,37 et 40 constitueront la suite de cette liste.

Chapitre 3

On revient au récit premier (du premier chapitre) porté par un narrateur interne, avec une narration au passé. L'indication du chapitre (Laszlo, usager n° 777) montre au lecteur que Laszlo est peut-être le nom du narrateur.

Laszlo se dirige vers Orze et s'informe, grâce au Dialogueur, sur ses origines et celles du chaos. Le chapitre est ponctué de pensées et de souvenirs de lecture. Ceux-ci, sous forme d'analepses, apportent au lecteur des bribes d'informations qui ne lui permettent pas encore d'y voir clair.

Le protagoniste croise une femme dans l'autocar qui le mène au Boizéro. L'écriture mène à penser qu'il s'agit d'un élément important.

Chapitre 4

Le Centre Intermondes de la Divna diffuse un communiqué dans lequel elle annonce la première station spatiale familiale. Il n'est pas encore possible de situer cette archive par rapport aux autres sections de ce récit.

Chapitre 5

La narration est interne mais assumée par une autre entité qui s'adresse à un « tu » inconnu. Certaines informations comme le nom de Job Keeler indiquent que le personnage fait partie du même monde que celui du premier narrateur.

Cette section qui commence *in medias res* elle aussi ne permet pas au lecteur d'avoir accès à une quelconque contextualisation. Il ne peut pas encore faire de liens entre les différentes histoires du récit. Les informations données sont similaires à celles qui ont été fournies par Laszlo, mais il s'agit d'un autre point de vue.

Pour résumer le contenu de ce chapitre, Adna évoque son point de vue sur la manière dont elle a entendu parler de Orze et de ce qui s'y est passé. Elle décide de se rendre à Boizéro. Le lecteur cherche à mettre en lien les différents récits et se demande si les deux narrateurs internes se rendent au même moment dans la zone rouge.

Chapitre 7

Le narrateur interne Laszlo poursuit son périple à Boizéro. Une force extérieure à lui l'avertit d'une présence. Le lecteur se demande s'il s'agit d'Adna et n'est toujours pas en mesure de situer les événements les uns par rapport aux autres.

Quelques analepses viennent communiquer de nouvelles informations, comme celle qui explique la naissance et l'enfance de Laszlo, alias Little Nemo.

Chapitre 8

Adna porte la narration et plonge le lecteur dans son flux de pensées. Elle se dirige vers la zone rouge et croise un homme dans l'autocar. On comprend qu'il s'agit de Laszlo, on est alors en mesure de dire que le chapitre 8 et le chapitre 3 se déroulent dans la même temporalité.

NOTTURNO N° 0

Chapitre 10

Laszlo poursuit ses recherches à Boizéro, il se réveille d'un état de transe. Quelques analepses indiquent des informations sur le lieu et sur la raison pour laquelle le chercheur s'y trouve. Il continue à ressentir la présence qui le trouble. Serait-ce Adna ?

Chapitre 11

Le Centre Intermondes de la Divna publie un nouveau communiqué sur la naissance du premier « spacien » : Laszlo, alias Little Nemo.

Le lecteur est enfin en mesure de situer ces archives. Elles ont lieu avant le périple du chercheur à Boizéro vu que celui-ci y est désormais adulte.

Chapitre 12

C'est la suite du chapitre 8. Adna est à Boizéro, s'endort et rêve. Grâce à ses songes, on sait enfin à qui elle s'adresse : Mondino, son défunt mari. Les analepses présentes dans cette section augmentent l'intrigue du lieu.

Chapitre 13

Suite du chapitre 10, Laszlo apprend, par son Dialogueur, la mort de Job Keeler à Boizéro.

Chapitre 14

Adna poursuit sa narration. Elle évoque les réminiscences de son mari. Le lieu (Orze), lui évoque certains souvenirs.

On peut émettre l'hypothèse que les bouleversements dans l'ordre chronologique du récit d'Adna miment son parcours intellectuel au sein de ses pensées.

Chapitre 16

Suite de la section 11, la Divna apporte des nouvelles après la naissance du premier spacienn, Laszlo.

Chapitre 17

Laszlo poursuit ses recherches et en apprend davantage sur les vestiges qu'il vient de trouver.

Chapitre 18

Adna progresse dans le village abandonné et se connecte avec la nature de l'endroit. Elle adopte une attitude de plus en plus sauvage. L'évocation de « la Petite Russie », qui désigne un lieu commun entre le récit de Laszlo et celui d'Adna, indique qu'ils se trouvent bien au même endroit. Mais est-ce au même moment ?

Chapitre 19

Suite du chapitre 17, Laszlo n'a pas de nouvelles et ses recherches sont mises sur pause. Cela crée un sentiment de suspense.

Chapitre 21

Le récit d'Adna se poursuit et elle indique son désaccord avec l'organisme de la Divna. L'analepse permet d'introduire le contexte politique de l'organisation qui semble observer l'ensemble des faits et la position du protagoniste par rapport à lui. Elles sont explicatives et aiguillent le lecteur vers une découverte du sens du récit.

Chapitre 22

On apprend, par un communiqué, que Nausikaa Khan est la fondatrice de la Divna. Ce nom a déjà été prononcé dans les deux récits. Cela confirme donc l'appartenance au même contexte des deux narrateurs internes.

On peut situer cette section à la suite des autres communiqués de la Divna.

Chapitre 23

Le chapitre constitue à lui tout seul une analepse. Laszlo évoque un souvenir en tant que spacien, chercheur et stagiaire : il se rappelle qu'il a volé un dossier sur Orze. C'est ainsi qu'il a commencé à se documenter sur l'endroit et la stèle. Ce chapitre est à situer avant son départ pour Orze, avant le chapitre 1.

Chapitre 24

Suite du chapitre 21.

Chapitre 25

Laszlo est revenu au temps de ses recherches. Il discute avec le Dialogueur pour avoir plus d'informations.

SYLVIA PAN

Chapitre 27

La Divna communique les nouvelles à propos de son organisation.

Chapitre 28

La section indique un souvenir d'enfance d'Adna. On peut alors situer le chapitre avant son voyage vers Boizéro (donc au minimum avant le chapitre 5). Le conte partagé par la mère d'Adna évoque Sylvia et son père, habitant en forêt jusqu'à ce qu'on leur propose de les accueillir car la maison risque d'être sinistrée. Dans la nuit, le père meurt. Sylvia est introuvable, c'est comme si elle n'avait jamais existé.

Ce conte semble fournir une explication sur l'esprit du lieu. L'analepse permet au lecteur de se faire une meilleure idée de l'endroit.

Chapitre 30

On revient à présent à la suite du début du chapitre 28, dans l'enfance d'Adna. On comprend que sa mère est Sylvia, la protagoniste du conte lu, la fille disparue.

À la fin du chapitre, Adna revient à son temps présent et tombe sur une planque où elle trouve un Dialogueur. Il s'agit de celui de Laszlo. Le lecteur peut alors situer ce moment quand Laszlo aura lui-même perdu son Dialogueur.

Chapitre 31

Suite du chapitre 25, Laszlo et le Dialogueur communiquent. Une troupe approche.

Chapitre 33

Nous poursuivons le récit d'Adna qui progresse dans la zone rouge. Elle est toujours en possession du Dialogueur de Laszlo et ressent, elle aussi, une présence.

C'est dans ce chapitre qu'on comprend que c'est Adna qui commande au Dialogueur la récitation des fragments de l'Enigmaire. Toutes les sections qui concernent alors la stèle viennent après ce chapitre.

Chapitre 34

On sait désormais qu'il s'agit d'Adna qui a demandé à l'interlocuteur de la lui réciter.

Chapitre 35

Adna précise : « Je n'entendis pas les derniers fragments de la stèle. La fatigue a eu raison de moi avant » (p. 181). On comprend alors qu'on se trouve après les différentes sections concernant cette stèle. Le voile se lève sur le mystère de ces sections.

Adna prend la décision de rentrer de son voyage.

Au moment où le lecteur est en mesure de faire les liens entre les deux narrations internes, celles-ci s'arrêtent. Cela crée chez lui un questionnement : « qu'est-il advenu des deux protagonistes ? » Il poursuit ainsi sa lecture en espérant y trouver la réponse.

L'ENIGMAIRE

Chapitre 36

Il s'agit d'une nouvelle narration introduite par un dialogue entre Sylvia Pan et son Dialogueur. Ce dernier évoque les usagers 777 et 778, à savoir Laszlo et Adna.

On se demande quel lien entretient cette dernière narration avec les deux précédentes. Il s'agit certainement du même monde étant donné que le jargon est le même.

Chapitre 38

La narratrice Sylvia Pan introduit une analepse qui vient éclairer le lecteur car elle explique qu'elle se trouve des années après le périple d'Adna à Orze. Le récit, par rapport au

récit premier tenu par Laszlo et Adna, ajoute une prolepse qui permet au lecteur de faire les liens entre tous les personnages et toutes leurs histoires.

Sylvia possède le Dialogueur d'Adna, lui-même pris à Laszlo.

Chapitre 39

La Divna communique l'absence de nouvelles de Little Nemo, en permission. Le chapitre est alors à situer pendant son voyage ou au terme de son voyage à Orze.

Chapitre 41

C'est grâce à la prolepse introduite par Sylvia que le lecteur est en mesure de comprendre le sens de l'histoire. Il a accès aux causes et aux dénouements de ces voyages. Il apprend la mort de Laszlo et peut alors en déduire qu'Adna a retrouvé le campement de Laszlo, son Dialogueur, après son assassinat, et qu'ils étaient à Boizéro au même moment.

3.3.2. Analyse globale

L'expérience du lecteur est mise à rude épreuve dans ce récit car il est ballotté entre différentes narrations, différentes temporalités et différents communiqués dont la cohérence n'apparaît ni au début ni même au milieu du récit. C'est seulement quand on arrive aux tout derniers chapitres que l'on parvient à tout remettre en place, grâce aux éclaircissements apportés par les chapitres portés par Sylvia Pan.

Pour remettre les chapitres dans leur ordre chronologique, nous avons procédé par essai et erreur en modifiant le schéma de l'histoire au fur et à mesure de notre lecture.

TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Notre objectif dans cette dernière partie du mémoire est de proposer des pistes didactiques en vue de cibler l'enjeu qui nous occupe : améliorer la compétence en lecture des textes contenant des anachronies.

Nous allons nous attacher à construire des dispositifs susceptibles d'être adaptés à tout contexte scolaire du secondaire supérieur, dans l'idée d'accompagner la lecture de récits de ce type. Soulignons cependant qu'il ne s'agit pas de séquences « clé sur porte » mais bien d'idées d'activités à modifier selon le public concerné et le récit analysé.

Dans les sections précédentes, davantage théoriques, nous avons identifié certains leviers stratégiques, comme la métacognition, le passage par un autre canal comme l'audiovisuel, la schématisation et la carte mentale. Nous allons nous inspirer de ces apports pour créer nos propositions d'exercices.

Divisée en trois chapitres, cette section commencera par une phase de préparation qui installera les balises et contextualisera les exercices. Elle se poursuivra avec l'explication du déroulement des différents dispositifs. Enfin, nous reviendrons sur l'expérimentation que nous avons pu faire de l'un d'eux dans le cadre de nos stages d'enseignement.

Chapitre 1 : Préparation des exercices didactiques

1. Enjeu commun des propositions didactiques

Comme nous l'avons signalé, l'enjeu principal de ces propositions est l'amélioration de la compétence en lecture des élèves du secondaire supérieur et plus particulièrement celle des textes anachroniques.

2. Objectifs généraux visés

Chaque dispositif poursuivra des objectifs spécifiques différents, en lien avec les activités proposées. Cependant, nous pouvons cibler des objectifs généraux, qui découlent de l'enjeu principal :

1° établir les liens de causes et de conséquences entre les événements d'un récit ;

2° remettre les sections d'un récit dans leur ordre chronologique ;

3° découper un récit selon des sections pertinentes, en lien avec les perturbations chronologiques qui y ont été opérées ;

4° prendre du recul en explicitant ses manières de lire et répondre à des questions qui incitent à la métacognition ;

5° transposer les dispositifs narratifs d'un canal à l'autre ;

6° mettre en pratique, au sein d'une analyse d'un récit, ses connaissances narratologiques ;

7° schématiser la trame narrative d'un récit ;

8° identifier les effets d'un procédé narratologique sur soi en tant que lecteur.

3. Public cible

Nous ciblerons, pour chaque exercice, le ou les public(s) concerné(s) selon la variante proposée dans les années supérieures du secondaire.

4. Approches réalisables pour chaque récit analysé

4.1. *Malgré Tout*

La construction du récit de la bande dessinée *Malgré Tout* semble davantage facile à comprendre mais nous la voyons comme une belle entrée en matière pour initier à l'analyse des textes à chronologie perturbée. La régularité et la cohérence de cette construction permettent au lecteur de rapidement comprendre les mécanismes opérés par l'auteur.

De plus, la présence des images apporte au lecteur un appui supplémentaire à la compréhension du récit. Il peut visualiser l'intrigue et dispose d'indices complémentaires qui lui permettent de reconstituer la trame plus facilement.

L'approche qui nous semblerait la plus pertinente pour l'analyse de ce récit serait le repérage de causes et de conséquences au sein des différents chapitres. Dans notre analyse du récit, nous avons signalé la répétition du schéma suivant : dans chaque chapitre, un élément vient expliquer un élément du chapitre précédent.

4.2. *Le livre de Perle*

La trame narrative dans *Le Livre de Perle* semble davantage complexe et désorganisée. Son analyse nécessite, selon nous, un accompagnement plus approfondi..

L'œuvre dispose des qualités requises pour une construction schématique de sa trame. La mise en place de celle-ci par les lecteurs pourrait être un levier stratégique pour mieux comprendre l'histoire et la remettre dans un ordre qui permet une meilleure compréhension.

Bien qu'il soit relativement long (il d'agit d'une œuvre complète), le récit, outre sa désorganisation, ne présente pas de difficultés de compréhension particulières. C'est pourquoi un exercice axé uniquement sur la recomposition d'un ordre narratif chronologique nous semblerait adéquat.

4.3. *L'Énigmatique*

Quant à *L'Énigmatique*, le récit est caractérisé par une désorganisation également complexe mais aussi par un vocabulaire employé par un monde inconnu. Cette double complexité constitue un véritable défi pour la compréhension du texte.

Un accompagnement rapproché et des exercices divers semblent encore plus nécessaires pour cet ouvrage.

Nous indiquons la métacognition comme levier stratégique principal à exploiter, accompagnée par d'autres exercices visant le même enjeu : comprendre le récit.

4.4. *Autres œuvres du corpus*

Chaque œuvre du corpus peut constituer une base de travail pertinente pour l'exercice de la compréhension en lecture, tant que les activités choisies sont réalisables et pertinentes pour le récit.

Cependant, nous remarquons deux catégories intéressantes pour mettre en pratique ces dispositifs : les nouvelles et les épisodes de série. Les textes de ces genres permettent une analyse plus courte et constituent alors une belle base pour des exercices d'initiation, avant d'entrer dans une œuvre dite « longue ».

5. Compétences éventuellement travaillées en termes d'UAA pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire :

1° l'UAA0 : l'élève fait part de ses processus de lecture pour comprendre un texte anachronique ;

2° l'UAA1 : l'élève, pour comprendre un tel texte, se met en recherche de ses informations, qui seront mises en lien par des relations de cause à effet ;

3° l'UAA2 : l'élève témoigne de sa compréhension de l'histoire via un résumé de l'intrigue restitué dans l'ordre chronologique ;

4° les UAA3 et 4 : l'élève défend l'utilité d'un procédé narratif pour produire tel ou tel effet sur le lecteur ;

5° l'UAA5 : l'élève fait part de sa compréhension en transposant, par exemple, un texte anachronique dans un autre genre ou un autre canal, dans une schématisation ou en le recomposant pour en faire un texte linéaire ;

6° l'UAA6 : l'élève fait part de son expérience de lecture à propos d'une œuvre anachronique.

Chapitre 2 : Déroulement des exercices didactiques

1. Recherche de liens de cause à effet entre les différents chapitres de la bande dessinée *Malgré Tout*.

1.1. Publics concernés

Cet exercice peut concerner tout public initié à la lecture de textes anachroniques. Il constitue une belle entrée en matière pour exercer cette habileté d'une manière progressive.

1.2. Objectifs spécifiques visés

- résumer un chapitre d'une bande dessinée en quelques lignes (UAA2) ;
- se mettre en recherche d'informations pour lier des éléments de cause à effet dans divers chapitres (UAA1).

1.3. Déroulement

Chaque élève reçoit un chapitre de la bande dessinée *Malgré Tout*, sans avoir pris connaissance du livre dans son ensemble. L'élève a pour consigne de résumer, en maximum trois phrases, ce qui le constitue.

Le professeur demande à chaque élève de lire à voix haute ses trois phrases. Ceux qui écoutent reçoivent la consigne suivante : *interviens si tu repères un élément (une cause) qui pourrait expliquer un élément de ton propre chapitre (une conséquence)*.

Le professeur et les élèves découvrent ensuite la construction antéchronologique de la bande dessinée et évoquent les éventuels effets que cette structure pourrait avoir sur un lecteur.

1.4. Justifications pédagogiques

L'élève, qu'il soit lecteur ou auditeur, est actif. Il essaiera de mettre en lien son chapitre avec ceux des autres, en repérant des éléments communs ou donnant lieu d'une explication. En découpant la structure de la bande dessinée, on a remarqué que chaque chapitre expliquait en quelque sorte le précédent.

2. Activité n° 2. Cadavre exquis revisité.

Chacun écrit le début d'une nouvelle, passe sa production à son voisin de droite, puis écrit la fin de la production qu'il a reçue de son voisin de gauche.

2.1. Publics concernés

Toute classe, à partir de la troisième année, qu'on souhaite initier à la lecture des textes anachroniques.

2.2. Objectifs spécifiques visés

Principalement les UAA5 (amplification) et UAA2 :

- cibler les éléments lacunaires d'un extrait d'une nouvelle (quelles sont les informations qu'il me manque?) ;
- écrire le début d'une nouvelle en tenant compte des éléments présents dans sa suite et des questions que l'on s'est posées par rapport aux éléments manquants (le début doit pouvoir contextualiser et combler certaines lacunes) ;
- écrire la fin d'une nouvelle reçue en tenant compte des informations données dans le début et l'extrait de la nouvelle ;
- se relire et assurer la cohérence du récit pris dans son ensemble.

2.3. Déroulement

Le professeur donne à lire aux élèves un extrait de la nouvelle *Fragrances*⁷⁰ et leur indique qu'ils devront écrire le début de cette nouvelle. Ces derniers doivent d'abord convoquer les informations manquantes de l'extrait, qui permettraient au lecteur de comprendre ce qu'il lit. Ces informations doivent se retrouver dans le début de leur histoire.

Ensuite, le professeur demande aux élèves de faire passer leur production à un pair. Chaque élève reçoit alors la production d'un autre et écrit la fin de la nouvelle, en tenant compte cette fois de ce qui a été écrit par l'autre élève.

Après le partage de plusieurs textes où les orateurs vérifient la cohérence du récit oralisé, le professeur lit l'histoire initiale de Bernard Werber.⁷¹

2.4. Justifications pédagogiques

Bien que la nouvelle n'appartienne pas à la catégorie des textes à chronologie perturbée, nous considérons cette activité comme un bon exercice pour le repérage de causes et conséquences au sein d'un texte. L'élève, pour écrire, doit tenir compte de ce qui est écrit. Il se projette de cette manière dans le travail de l'écrivain qui doit assurer la cohérence dans son

⁷⁰ Bernard Werber, « Fragrances », *L'Arbre des possibles*, LGF, 2004.

⁷¹ Voir annexe 2 pour l'extrait sélectionné dans la nouvelle.

récit. Nous espérons, via cet exercice, montrer aux élèves que l'écrivain qui décide de construire un récit à chronologie perturbée a anticipé les liens de cause à effet dans son texte.

2.5. Variantes

L'exercice peut être réalisé avec n'importe quel morceau d'un récit, pour autant que l'extrait ne soit pas trop long (10-15 lignes) et qu'il présente certains mystères en son sein (tout n'y est pas explicité, l'élève doit se poser des questions sur les causes et les conséquences des éléments présents dans l'extrait).

3. Activité n° 3. Créer une ligne du temps pour *Le Livre de Perle*

Il s'agira, en guise d'accompagnement de la lecture du *Livre de Perle*, de créer une ligne du temps progressive de l'ordre chronologique dans lequel les événements se sont déroulés selon l'histoire vécue par les héros.

3.1. Public(s) concerné(s)

3^{es} ou 4^{es} années secondaires de l'enseignement général ou technique. Nous ciblons ce public compte tenu du fait que le récit est plutôt référencé parmi la lecture jeunesse.

3.2. Objectifs spécifiques visés

Nous ciblons les objectifs spécifiques suivants :

- résumer un chapitre d'un livre en une phrase (UAA1) ;
- établir les liens de causes et conséquences entre les événements d'un récit : pour placer les chapitres sur la ligne du temps dans un ordre chronologique, les élèves doivent se demander quel événement a engendré un autre ;
- remettre les sections d'un récit dans leur ordre chronologique via la construction d'une ligne du temps (UAA5, préparation à une recomposition) ;
- faire part explicitement de ses méthodes pour reconstituer la ligne chronologique du récit (UAA0).

3.3. Déroulement

La majorité de la lecture se réalise en classe, selon des méthodes variées (lecture silencieuse, à voix haute par le professeur, par les élèves, en groupes...).

Au terme de chaque chapitre lu, les élèves doivent résumer la section en une phrase et placent provisoirement celle-ci sur une ligne du temps.

Des questions sont anticipées pour orienter les élèves dans leurs recherches et leur établissement de la ligne du temps et pour les pousser à expliciter leurs méthodes.

L'objectif général de cet exercice est de rendre l'élève capable de situer des événements les uns par rapport aux autres.

3.4. Justifications pédagogiques

En entamant la lecture du *Livre de Perle* par cette consigne, on avertit en quelque sorte l'élève qu'il va devoir être attentif aux positionnements des chapitres les uns par rapport aux autres. Nous avons identifié l'intérêt de rendre le lecteur méfiant pour qu'il adapte sa lecture au texte choisi.

3.5. Variantes

L'exercice peut être utilisé avec n'importe quel récit à chronologie perturbée pour autant que le découpage en sections soit anticipé et pertinent. Le choix du récit déterminera le public visé.

4. Activité n° 4. Créer une ligne du temps pour la nouvelle « Nettoyage à sec »

Il s'agira, en guise d'accompagnement de la lecture de la nouvelle « Nettoyage à sec », de créer une ligne du temps de l'ordre chronologique légendée par des considérations narratologiques.

4.1. Publics concernés

Des élèves de troisième ou quatrième secondaire de l'enseignement général ou technique si l'exercice est réalisé sans autre but que d'être évalué. Des élèves de cinquième ou sixième de l'enseignement général si l'exercice initie à la lecture d'un texte plus long et complexe.

4.2. Objectifs spécifiques visés

- schématiser l'ordre narratif d'un récit (UAA2 et 5) ;
- mettre en pratique des théories étudiées en classe.

4.3. Déroulement

Les élèves lisent la nouvelle tout en suivant ces trois consignes : *procède au découpage en sections de la nouvelle ; résume chacune des sections en une phrase et complète une ligne du temps reprenant les différentes sections, mises dans leur ordre chronologique.*

Vient ensuite un focus sur les termes narratologiques observés dans la structure du récit. Les élèves lisent un extrait d'article sur les théories de Gérard Genette⁷² et, sur un copion, inscrivent les éléments du document qu'ils jugent importants.

Ils reviennent ensuite sur leur ligne du temps et y indiquent les prolepses et les analepses qu'il repèrent dans la nouvelle par rapport au récit du braquage, qui apparaît comme le récit premier.

4.4. Justifications pédagogiques

Nous cherchons par cet exercice à pousser les élèves à se représenter la trame narrative selon son ordre chronologique, en passant par une schématisation.

L'intervention de l'article donne la possibilité aux élèves de nommer ces différents dispositifs narratifs menés par l'auteur de la nouvelle. Les intégrer dans la ligne du temps leur permet de s'exercer à situer les événements les uns par rapport aux autres.

4.5. Variantes

Pour que l'exercice puisse fonctionner, il faudrait idéalement le réaliser sur la base d'un texte court comme celui d'une nouvelle. Nous indiquons une variante dans notre proposition n° 5, où nous partons d'un épisode d'une série.

*5. Activité n° 5. Restituer l'ordre d'un épisode de la série *Le Serpent**

Il s'agira pour les élèves de schématiser l'ordre narratif du premier épisode de la série *Le Serpent* en le légendant avec les termes narratologiques.

5.1. Publics concernés

Élèves de cinquième ou sixième secondaire de l'enseignement général ou technique déjà initiés à la lecture de récits anachroniques et ayant déjà réalisé l'activité n° 3 car l'analyse se construit en autonomie.

5.2. Objectifs spécifiques visés

- découper une partie d'épisode en différentes sections selon les bouleversements chronologiques ;
- résumer en une phrase chaque section de l'épisode (UAA2) ;

⁷² Voir annexe 3 pour l'extrait de l'article.

- convertir l'épisode de la série en une ligne du temps légendée de sa trame narrative (UAA5).

5.3. Déroulement

Comme pour l'activité n° 3, les élèves réalisent une ligne du temps légendée du premier épisode de la série *Le Serpent* (les vingt premières minutes). L'épisode retrace les premiers méfaits causés par Charles Sobhraj. La narration alterne entre des prolepses de l'enquête menée par l'ambassadeur des Pays-Bas et des analepses des crimes perpétrés par Sobhraj.

Ils suivent les mêmes consignes que celles qui ont été explicitées précédemment : *procède au découpage en sections de l'épisode ; résume chacune des sections en une phrase et enfin, complète une ligne du temps reprenant les différentes sections, mises dans leur ordre chronologique en légendant chacune d'elles selon les théories de Gérard Genette.*

Ils regardent l'épisode une première fois en prenant des notes sur le découpage et le résumé de chaque section. Ils le regardent une seconde fois pour finaliser leur schéma.

5.4. Justifications pédagogiques

La difficulté principale de cette activité tient au fait que l'élève doit analyser de manière très autonome le début de l'épisode. Il met en place une série de compétences différentes qu'il a acquises dans des exercices précédents initiant à la lecture ou au visionnage de ce type de récits.

5.5. Variantes

L'activité est réalisable à propos d'autres épisodes de série pour autant que les perturbations chronologiques y soient présentes sur un temps assez court pour permettre une analyse relativement courte.

6. Activité n°6. Réfléchir collectivement à l'organisation du roman *L'Enigmaire*

Ateliers de métacognition autour de la lecture du récit anachronique *L'Enigmaire*. L'exercice consiste en l'accompagnement de la découverte du livre par des tables rondes ponctuelles visant à faire réfléchir les élèves sur leurs façons de lire et sur leur compréhension du récit.

6.1. Public concerné

L'Enigmaire étant un récit plus que complexe, cet exercice vise une classe de rhétoriciens composée de bons lecteurs, qui ne reculent pas devant un tel défi de lecture.

6.2. Objectifs spécifiques visés

Notre parcours poursuit les objectifs suivants :

- expliciter ses manières de lire et de comprendre un récit (UAA0) ;
- retrouver des informations dans le texte qui permettent de répondre à une question de fond ;
- résumer en quelques lignes une partie ou l'intégralité d'un récit (UAA2) ;
- négocier oralement avec ses pairs pour se mettre d'accord sur une réponse commune en présentant des arguments pertinents, en lien avec le récit (UAA4) ;
- faire part de son expérience de lecture, tant par le biais d'explicitations de procédés que par des jugements de valeur sur le fond du texte (UAA6).

6.3. Déroulement

Les tables rondes arriveraient à la suite de moments-clés du récit comme les premiers chapitres, l'intervention du narrateur Adna, quelques stèles de l'Enigmariste, après le récit de Sylvia...

L'idée est de construire un parcours de questionnement que les élèves suivraient, en petits groupes, en négociant ensemble. Chaque question devra être traitée ensemble et un consensus sera trouvé par le biais d'arguments.

Ce sera l'occasion d'exercer deux types de compétences déjà exploitées, à savoir le traitement de questions métacognitives d'une part (*par exemple : Comment vous y prenez-vous pour situer cette section par rapport à la précédente ? Que vous dites-vous lorsque vous lisez les chapitres intitulés « Dialogueur, stèle de l'Enigmariste » ? Quel effet l'alternance des narrateurs produit-il en vous ?...*) et celui de questions de compréhension d'autre part (*par exemple : Les récits de Laszlo et d'Adna surviennent-ils au même moment ? Pourquoi ? Quels indices textuels vous aident à répondre à cette question ? Les interventions de la Divna surviennent-elles avant ou après l'escapade de Laszlo ? Comment résumeriez-vous les narrations de Laszlo et d'Adna en quelques phrases ?*). Le but est d'aider le lecteur à bien comprendre le récit, malgré la difficulté qu'il présente.

6.4. Justifications pédagogiques

En créant de cette manière un questionnaire axé sur la métacognition, nous stimulons l'élève à expliciter ses manières de lire et de comprendre, en les partageant avec ses pairs. Nous sommes convaincue que cet échange permet de débloquent des incompréhensions persistantes en rendant l'élève actif, sans que l'enseignant ne doive lui faire part lui-même du sens de l'histoire.

6.5. Variantes

Encore une fois, l'exercice peut être réalisé avec n'importe quel texte à chronologie perturbée du moment que les moments des tables rondes soient bien choisis et que les questions posées lors de celles-ci poursuivent l'objectif général, qui est d'aider à la compréhension du récit.

Chapitre 3 : Retour sur l'expérimentation d'un des exercices didactiques en classe de français

1. Contextualisation

Nous avons expérimenté une de ces activités lors de notre leçon de supervision, dans une classe de 6^e année de l'enseignement général au lycée Martin V à Louvain-la-Neuve. Le parcours dans lequel s'inscrit cette séquence porte sur la nouvelle et la production finale de celui-ci est l'amplification d'un récit.

Même si l'enjeu principal poursuivi par notre séquence dans ce contexte précis n'est pas l'amélioration de la lecture des textes anachroniques, nous voyons dans notre exercice un bon moyen de faire découvrir ce type de texte et d'apprendre à l'analyser pour mieux le comprendre.

L'enjeu de cette séquence didactique pour ce contexte est de faire découvrir à l'élève des pratiques d'écritures différentes, notamment par la construction narrative, dans le but d'enrichir ses propres écrits. Il pourra ainsi créer des textes dont il aura anticipé la construction. Nous chercherons à lui permettre par là d'affirmer son propre style de scripteur.

Les objectifs poursuivis par cette leçon sont multiples. Il s'agira pour l'élève :

d'identifier des procédés narratifs différents tels que l'usage de narrations intercalées ou du bouleversement de l'ordre chronologique,

d'analyser les procédés narratifs au sein d'une nouvelle à l'instar de la narratologie,

de s'exprimer sur ses façons de lire, de faire preuve de réflexivité sur ses pratiques en tant que lecteur,

d'être capable de réutiliser des procédés narratifs analysés dans l'écriture d'une nouvelle.

Tous ces objectifs visent à rendre l'élève à son tour capable de jouer avec la narration et de mettre en pratique ces procédés dans ses propres écrits.

Les activités réalisées lors de cette troisième leçon poursuivent plusieurs UAA. L'UAA0 est sollicitée lors des justifications des réponses orales et l'explicitation des procédés de lecture intériorisés, l'UAA5 pour la projection d'une narration à partir d'un synopsis donné ou d'un premier jet (forme de transposition d'un synopsis/d'un premier jet en une planification d'écriture). Plus discrètement, l'UAA2 semble également sollicitée lorsque l'élève résume, sous forme de post-it, un extrait d'article scientifique.

2. Déroulement de la leçon⁷³

<i>Méthodologie et contenu</i>	<i>Minutage</i>
Prise de contact et introduction Je me présente brièvement. Je demande aux élèves de prendre leur journal de classe pour y inscrire : <i>Bousculer l'ordre du récit</i> J'introduis la leçon en leur expliquant ses enjeux (affirmer son style en tant que scripteur)	5 minutes
<i>Nettoyage à sec</i> – Nicolas Ancion J'explique aux élèves la consigne de lecture (pour favoriser une lecture active) : segmenter la nouvelle en 8 parties et synthétiser en quelques mots chacune d'entre elles. Je lis le premier paragraphe de la nouvelle et je poursuis en posant des questions visant à faire émettre des hypothèses quant au contenu du récit (objectif : donner envie aux élèves de poursuivre leur lecture). Je demande aux élèves de lire la suite de la nouvelle individuellement en complétant à l'écrit le schéma de la trame narrative. Mise en commun de la trame (préparation du tableau pendant leur lecture).	15 minutes
Apport théorique - Narratologie Je pose une série de questions oralement à propos de la nouvelle pour vérifier la compréhension globale du récit et pour aborder la notion de bousculement de l'ordre narratif et de la narration intercalée (Comment vous repérez-vous dans la nouvelle ? Où se situe le récit premier ? Quels sont les effets de lecture ? Avez-vous des exemples de récits à chronologie perturbée dans d'autres canaux ? ...) Je fais lire aux élèves un extrait d'un article reprenant les propos de G. Genette en matière de narratologie. Je leur demande d'écrire ce qu'ils en retiennent sur un post-it (anachronies, analepses, prolepses, portée, amplitude).	15 minutes

⁷³ Voir annexe 4 pour le dossier complet du professeur.

Pour exemplifier, je demande aux élèves, oralement, de compléter le schéma de la narration construit précédemment en indiquant le récit premier, les prolepses et analepses ainsi qu'un exemple de portée et d'amplitude pour une analepse. Ils prennent note sur leur document.	
Activités de projection à partir d'un synopsis donné Je donne aux élèves quelques synopsis de films et je leur demande, sur la base de l'un d'eux, de se projeter sur la manière dont l'histoire pourrait être racontée en bousculant l'ordre de la narration. Je leur laisse quelques minutes de réflexion puis je les invite à partager leurs idées oralement. Si j'évalue qu'ils ne saisissent pas comment faire, je prévois une série de questions les guidant dans leur réflexion.	10 minutes
Conclusion Je demande aux élèves de reprendre leur premier jet de leur amplification et de regarder si, d'emblée, ils ont eu l'idée de bousculer l'ordre de leur narration. Je les invite à réfléchir à la manière dont ils pourraient s'y prendre pour le faire. Si nous avons le temps, nous en discutons ensemble. Je remercie les élèves pour leur attention et je leur rappelle que l'enjeu principal de cette leçon était de les amener à découvrir d'autres manières d'écrire pour pouvoir, eux-mêmes, enrichir leurs propres écrits.	5 minutes

3. Analyse réflexive et modifications éventuelles

L'activité proposée aux élèves a semblé bien fonctionner dans l'ensemble. Cependant, nous avons constaté que le temps nous manquait pour nous assurer une bonne assimilation du processus visé par tous les élèves.

Si nous avons l'occasion de réinvestir cet exercice, nous compterions deux voire trois heures pour le réaliser. Cela nous permettrait de mieux analyser les différentes parties de l'activité et de nous assurer que tous les élèves tirent les bénéfices de cette leçon.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de mettre en évidence l'importance de travailler la lecture des textes réticents, et de proposer à cette fin des activités adaptées à différents niveaux de complexité en recourant à des matériaux de difficulté progressive.

Nous nous sommes interrogée à propos de la pertinence de consacrer une attention didactique particulière à la lecture des textes anachroniques et nous nous sommes demandée en quoi ce type de texte pouvait stimuler le lecteur à mobiliser un outillage adéquat pour répondre à ces difficultés.

Par notre étude, nous avons pu constater que ce type de texte particulier possède des difficultés qui lui sont propres. En nous intéressant aux opérations mentales à l'œuvre durant la lecture, nous avons observé tout le processus mis en place par le lecteur pour recréer un ordre fictif dans sa tête. Ce processus n'est pas forcément conscient.

Le traitement cognitif semble être alors bien réel et l'exercer s'avère pertinent pour prendre conscience de ses propres façons de lire et pouvoir rectifier le tir en cas de difficultés.

Une série d'activités différentes est possible pour entraîner le cerveau à remettre de l'ordre dans le chaos narratif. Celles-ci, menés de manière progressive par le professeur, peuvent prendre plusieurs formes et toucher des compétences diverses, comme nous l'avons précisé dans l'ultime section de notre travail.

Nous avons évoqué plusieurs outillages permettant au lecteur de s'entraîner à prendre conscience de ses pratiques.

Nous nous sommes d'abord tournée vers le cinéma qui a démontré son pouvoir de visualisation des concepts narratologiques. Grâce à lui, nous pouvons montrer aux élèves via les images, en plus des mots, les choix narratifs concernant l'ordre opérés par l'auteur du récit, qu'il soit filmé ou écrit. Il s'agit d'un support précieux qui permet d'enrichir l'analyse narrative par un va-et-vient entre différents supports.

Nous avons perçu ensuite en la métacognition un outil précieux pour améliorer la lecture des textes anachroniques, elle offrait la possibilité d'exprimer clairement les processus mentaux mis en place lors de cette lecture. Grâce à elle, le professeur est en mesure de mettre le doigt sur les difficultés éprouvées par l'élève et lui offrir de cette manière un accompagnement plus personnalisé pour pallier les problèmes de compréhension.

Enfin, la carte mentale, quant à elle, pousse le lecteur à mettre sur papier et donc à visualiser les différents enchainements que l'auteur effectue dans son ordre narratif. Les liens opérés entre les parties désordonnées sont donc nettement plus visibles sur un support visuel moins dense que dans un texte écrit qui compte de 3 (dans le cas d'une nouvelle) à 300 pages (un roman).

Les activités que nous avons conçues ont tenu compte des diverses observations. Menées de manière progressive, elles poursuivent toutes l'enjeu qui nous occupe : améliorer la compréhension en lecture des textes anachroniques.

À ce stade ultime de notre parcours, nous nous posons encore une série de questions auxquelles nous n'avons pas pu répondre dans ce mémoire mais qui pourraient être un tremplin vers de nouvelles études.

En premier lieu, il serait intéressant d'étudier les effets que pourraient avoir ces activités sur les compétences de lecture en comparant les résultats d'un groupe cible avant et après l'analyse de ce type de texte.

En second lieu, nous nous demandons si un lien peut être établi entre la connaissance de soi et de ses pratiques et les performances effectives dans la compréhension d'un texte. Dans cette même voie, nous nous demandons si l'attrait pour ce type de texte joue un rôle dans le niveau de compréhension dont il fait l'objet.

Notre souhait est de poursuivre ces interrogations et de continuer à mettre au point des outils afin de faire en sorte que, dans les yeux des élèves, la lecture soit toujours davantage de l'ordre du plaisir et du dépassement de soi.

Bibliographie

Ouvrages

- BARONI R., *L'œuvre du temps : poétique de la discordance narrative*, Paris, Seuil, 2009.
- BENVENISTE E., « Le langage et l'expérience humaine », in *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974.
- DANNENBERG H., *Coïncidence and Counterfactuality. Plotting Time and Space in Narrative Fiction*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2008.
- DUFAYS J.-L., LISSE M. et MEURÉE Ch., *Théorie de la littérature. Une introduction*, Académia, 2012.
- FAYOL M., *Le récit et sa construction*, Delachaut et Niestlé, Paris, 1985, p. 121.
- GENETTE G., « Discours du récit », *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.
- GERVAIS B., *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur, coll. « Théorie et littérature », 1998.
- JOHNSON-LAIRD P. N., *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.
- MAINGUENEAU D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990.
- PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Les éditions de Minuit, 1986, p. 10.
- PICARD M., *Lire le temps*, Paris, Les éditions de Minuit, 1989.
- REUTER Y., *L'analyse du récit*, Armand Colin, 2016.
- RICARDOU J., *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Seuil, 1967.
- RICOEUR P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, I, 1983, II, 1991, III (Le temps raconté), 1985.
- ROBBE-GRILLET A., *Pour un nouveau Roman*, Paris, Les éditions de Minuit, 1963.
- THUER L., *Pour un nouveau roman d'Alain Robbe-Grillet. Un essai avant-gardiste ou contradictoire ?*, Berlin, 2015.
- VAN DIJK T. A., & KINTSCH W., *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

WEINRICH, *Le temps: le récit et le commentaire*, Paris, Seuil, 1973.

Articles de périodique

BARONI R., « L’empire de la narratologie, ses défis et ses faiblesses », in *Questions de communication*, 30, 2016, p. 4.

BARONI R., « Pour une narratologie transmédiat », in *Poétique*, n° 182, 2017 p. 173.

CALAME-GIPPET F. et MARCOIN D., « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l’école », in *Repères*, n° 19, 1999, p. 63.

JOST F., « À quelles conditions est-il possible de faire une narratologie comparée ? » in *Questions de communication*, n° 31, 2017, p. 276.

JOUE V., « Qui parle dans le récit ? », in *Cahiers de narratologie*, n°10.2, 2001, pp.75-90.

PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C., « La didactique du français. Façons de lire, façons de faire », in *Pratiques* 137-138, 2008, p. 199.

RYAN M.-L., « Narratologie et sciences cognitives : une relation problématique », in *Cahiers de narratologie*, n° 28, 2015.

SCHMITT A., « La pratique narratologique », *Questions de communication*, n° 31, 2017, p. 222.

TAUVERON C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l’école : du texte réticent au texte proliférant » in *Repères*, n° 19, 1999.

VAN GOETHEM Ph., « Réflexivité : même pas peur ! », in *Échanges*, n° 30, Cedocef-Cedill, 2015.

Articles en ligne

BARONI R., « Le temps de l’intrigue », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], n° 18, 2010, mis en ligne le 06 juillet 2010, consulté le 20 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/6085>

CAMPION B., « Récit non linéaire et communication des connaissances ». In: Annabelle Klein, Collard A.-S., *Communication. Regards croisés sur la relation*, Presses

universitaires de Namur : Namur 2013, p. 95-113, consulté le 18 décembre 2021.
URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/137833>

ESCOLA M., « Le clou de Tchekhov. Retour sur le principe de causalité régressive », *Fabula* [En ligne], 2010, consulté le 20 janvier 2022. URL : https://www.fabula.org/atelier.php?Principe_de_causalite_regressive

KAEMPFER J. et MICHELI R., « La temporalité narrative » Méthodes et problèmes, Université de Lausanne, 2005, consulté le 18 décembre 2021. URL : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/tnarrative/tnintegr.html>

Ressources internet

AlloCiné. (s. d.). *Mr. Nobody*. Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=130128.html

Cartographie des nuages—David Mitchell. (s. d.). Babelio. Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Mitchell-Cartographie-des-nuages/5615>

HHhH, de Laurent Binet | Éditions Grasset. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.grasset.fr/livres/hhhh-9782246760016>

Le Livre de Perle—Timothée de Fombelle—Babelio. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Fombelle-Le-Livre-de-Perle/640351>

L'Enigmaire. (2021, juillet 18). Quidam éditeur. <https://www.quidamediteur.com/catalogue/made-in-europe/l-enigmaire>

Malgré tout—BD, informations, cotes. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.bedetheque.com/serie-70757-BD-Malgre-tout.html>

Memento—Film 2000—AlloCiné. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=25744.html

Slumdog Millionaire—Film 2008—AlloCiné. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=129924.html

Survivant—Chuck Palahniuk—Babelio. (s. d.). Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Palahniuk-Survivant/4662>

Universalis, E. (s. d.). *MARELLE, Julio Cortázar*. Encyclopædia Universalis. Consulté 18 décembre 2021, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedia/marelle-julio-cortazar/>

yotarantino. (2014, décembre 1). Pulp Fiction. *fictionpulpeuse*.
<https://fictionpulpeuse.wordpress.com/2014/12/01/pulp-fiction/>

Cours

SIMON A.-C., *Linguistique du texte (cours)*, UCLouvain, 2020.

Programmes

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Socles de compétences*, 1997.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES/MINISTÈRE ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT, *Référentiel des compétences initiales*, 2020.

Œuvres évoquées

Récits écrits

ANCION N., « Nettoyage à sec », in *Les ours n'ont pas de problème de parking*, 2001.

BINET L., *HhHH*, Paris, Grasset, 2010.

CAYRE A., *Richesse oblige*, Points, 2021.

CENDORS P., *L'Énigme*, Paris, Quidam éditeur, 2021. CORTAZAR J., *Marelle*, Gallimard, 1979.

DE FOMBELLE T., *Le Livre de Perle*, Gallimard Jeunesse, 2014.

HOMERE, *Iliade*, Belles Lettres, Classique en poche, 1998 (écrit en 750 av. J.-C.).

LA FEBRE J., *Malgré tout*, Dargaud, 2021.

MITCHELL D., *Cartographie des nuages*, L'Olivier, 2004.

PALANHIUK C., *Survivant*, Etats-Unis, W. W. Norton & Company, 1999.

QUENEAU R., *Exercices de style*, Folio, 1947.

ROLAND M., *Mémoires particuliers*, Firmin-Didot et Cie, 1929.

SARRAUTE N., *Enfance*, Paris, Gallimard, 1983.

WERBER B., *L'arbre des possibles*, LGF, 2004.

Récits filmiques

BOYLE D., *Slumdog millionaire*, 2008.

DINAL M., *Kuzco, l'empereur mégalo*, 2000.

DOCTER P., *Là-Haut*, 2009.

NOÉ G., *Irréversible*, 2002.

NOLAN CH., *Memento*, 2000.

TARANTINO Q., *Pulp Fiction*, 1994.

VAN DORMAEL J., *Mr Nobody*, 2009.

WARLOW R. et FINLAY T., *Le Serpent*, 2021.

