

# Comment un théoricien du récit pourrait-il contribuer à améliorer l’outillage narratologique scolarisé?

N°6 LES OUTILS  
NARRATOLOGIQUES POUR  
L'ENSEIGNEMENT DU  
FRANÇAIS : BILAN ET  
PERSPECTIVES

---

Raphaël Baroni – Professeur associé - Ecole de français langue  
étrangère de Lausanne - UNIL

---

publié le 19.12.2023

En tant que narratologue travaillant en contexte académique, je suis arrivé il y a quelques années à un point où il m’a semblé légitime, et même nécessaire, de me pencher sur l’utilité des notions théoriques élaborées et débattues dans mon domaine de recherche<sup>1</sup>. Il est en effet presque inévitable de se poser, à un moment ou à un autre de sa vie, la question de la valeur sociale de sa pratique professionnelle. Heureusement, si l’on en croit les travaux qui évoquent, depuis une trentaine d’années, le «tournant narratif» opéré dans les sciences sociales et les sciences humaines (Kreiswirth, 1992), on peut supposer que les notions narratologiques devraient être utiles pour un grand nombre de personnes impliquées dans des contextes sociaux variés. On constate en effet que la théorie du récit est souvent mobilisée dans les domaines du marketing et de la communication, mais aussi du droit, des sciences de l’éducation ou de la médecine, avec le retour des approches biographiques que l’on associe à l’*empowerment* et les théories concernant la dimension narrative de nos identités (Baroni, 2016a). Il semble néanmoins évident que la première utilité de la narratologie, du moins la plus visible socialement, réside dans l’outillage scolaire mis au service de l’étude des textes littéraires. Dans la formation obligatoire, la familiarisation avec les notions de *focalisation*, d’*intrigue* ou de *narrateur* passe en effet, dans les pays francophones du moins, par la classe de français, où cette «boîte à outils» (Dawson, 2017) est non seulement mobilisée par les enseignants<sup>2</sup>, mais constitue aussi souvent un objet d’enseignement dès le collège en France, le premier degré du secondaire en Belgique et en Suisse, et le premier cycle secondaire au Québec.

Toutefois, un certain vertige existentiel saisit le narratologue soucieux de se mettre au service de la société civile quand il constate que cet outillage n’a pratiquement pas évolué en un demi-siècle, c’est-à-dire, précisément, depuis la parution de la «bible narratologique» (ou plus exactement du *Livre de la Genèse* de cette discipline) que constitue l’essai de Gérard Genette «Discours du récit», publié en 1972. Les institutions scolaires et la didactique du français auraient ainsi totalement ignoré les efforts consentis par celles et ceux qui ont tenté, au cours des dernières décennies, de faire évoluer la narratologie en la pensant au plus près des phénomènes verbaux, médiatiques, rhétoriques ou cognitifs qui sous-tendent les notions dégagées par les pères fondateurs<sup>3</sup> de la discipline.

S’il fallait blâmer quelqu’un de cette indifférence à la théorie contemporaine, sait-on bien à qui il conviendrait d’adresser la critique? Est-il du devoir des enseignants ou des didacticiens d’aller traquer les actualités de la narratologie contemporaine mondialisée (c’est-à-dire anglicisée), quand cette discipline de recherche est à peine présente dans les formations initiales des pays francophones? Pour être tout à fait honnête, il faudrait ajouter que les théoriciens du récit se sont pour la plupart assez peu préoccupés des usages sociaux ou scolaires des notions dont ils débattent. Cette narratologie *appliquée* (comme il existe, en science du langage, un courant identifié comme

relevant de la linguistique *appliquée*) reste ainsi souvent cantonnée dans les marges de la recherche, où elle consiste essentiellement, dans le droit fil de la critique platonicienne, à dénoncer (souvent à juste titre) les dérives d'un mécanisme de persuasion fondé sur la «contagion» ou la «séduction» (Salmon, 2007; Mäkelä et al., 2021; Brooks, 2022). La scolarisation de la théorie du récit semble quant à elle avoir presque toujours été exclue du champ de réflexion de la narratologie, comme si la théorie risquait de se dégrader au contact de son instrumentalisation scolaire. La tendance est plutôt à la dénonciation d'une approche réduite à une «boîte à outil» (Dawson, 2017) ou à une critique condescendante et convenue du processus de scolarisation, dont certains estiment qu'il aurait transformé la théorie littéraire en une «petite technique pédagogique [...] desséchante» (Compagnon, 1998, p. 11). Face à ce constat pour le moins discuté<sup>4</sup>, le risque serait d'en tirer la conséquence qu'aucune intervention significative orientée vers les milieux de l'éducation ne peut être envisagée, comme si les théoriciens avaient fait le job et que le «problème» émanait des milieux de la didactique ou de l'enseignement.

Ce constat de départ n'était à l'origine qu'une vague intuition, une hypothèse formulée par un narratologue qui avait été tenu éloigné de l'école obligatoire et post-obligatoire depuis plus de trente ans. Pour la confirmer ou l'infirmer, il fallait entreprendre une vaste enquête de terrain, ce qui impliquait de trouver des fonds permettant de recruter une équipe de recherche. Les fonds réunis, il a fallu conduire des dizaines d'entretiens avec des enseignants du secondaire I et II dans quatre pays francophones (la Suisse, la Belgique, la France et le Québec), ces données étant recoupées par un questionnaire en ligne auquel ont répondu plus de cinq cents enseignants de français<sup>5</sup>. Après un premier défrichage de ces données, le constat est bien là: la narratologie est toujours enseignée et parmi les notions les plus fréquemment mobilisées, on retrouve sans surprise les différentes instances de la narration, le point de vue, la focalisation, le schéma narratif ou quinaire, l'intrigue, l'analepse et l'ellipse.

Ajoutons, ce point est crucial, que les questionnaires et les entretiens semi-directifs font également ressortir le fait que certaines notions, bien que régulièrement mobilisées dans l'enseignement, sont jugées problématiques, que ce soit au niveau de leur transmission ou en raison de difficultés dans leur maniement par les élèves. Il s'agit en particulier des notions de focalisation, de point de vue et les distinctions entre différents types de narrateurs (*homo-*, *hétérodiégétiques*). Il est également intéressant de constater que suivant la terminologie employée, les difficultés ne sont pas les mêmes. Par exemple, les questionnaires analysés par Luc Mahieu montrent que les enseignants mobilisant la notion de *focalisation* rencontrent plus de difficultés que ceux mobilisant la notion de *point de vue*; la différence est encore plus marquée quand on compare les notions de *narration à la première* ou à *la troisième personne* (jugées peu problématiques) avec les notions de *narrateur homo- ou hétérodiégétiques*, jugées plus ardues, alors qu'elles renvoient plus ou moins aux mêmes phénomènes.

Trouver des fonds, mettre en place une enquête de terrain et analyser les données prend du temps. Trois années après sa crise existentielle, le narratologue est donc arrivé à ce constat qui ne fait que soulever de nouveaux dilemmes à mesure qu'il prend conscience, avec son équipe de recherche, de la complexité du domaine dans lequel il a eu l'impudence de s'aventurer. La question se pose ainsi en ces termes: sur la base de cet état des lieux, est-il possible d'intervenir pour tenter d'*améliorer* l'outillage narratologique mobilisé dans l'enseignement du français? Cette première interrogation entraîne de nombreuses questions subsidiaires: que signifie améliorer l'outillage narratologique en

contexte scolaire? Un narratologue est-il seulement apte à saisir les enjeux d'une narratologie scolarisée? Est-il légitime pour suggérer telle ou telle amélioration? Comment pourrait-il intervenir pour que ses suggestions aient la moindre chance de modifier les pratiques scolaires? Ne vaudrait-il pas mieux limiter ses ambitions à une approche purement descriptive de la narratologie scolarisée plutôt que de tenter d'*agir* sur la base de ce constat?

Derrière ces interrogations, il y a de nombreux enjeux qui dépassent le domaine de la narratologie. Critiquer les amalgames conceptuels inhérents à la théorie genettienne de la focalisation (Jost, 1989; Jesch & Stein, 2009; Niederhoff, 2009; Baroni, 2023a) ou souligner les angles morts du schéma narratif quand il s'agit de saisir la dimension rhétorique de la mise en intrigue (Baroni, 2017a) ne vous permet en aucun cas de conclure que l'analyse stylistique de la construction textuelle du point de vue ou l'étude des mécanismes présidant à la création de la tension narrative constitueraient des approches plus intéressantes pour aborder les textes littéraires dans le contexte scolaire d'un enseignement du français. On pourra par exemple opposer l'argument que le schéma narratif est un excellent outil pour construire des compétences en lecture au niveau du primaire, où la compréhension de la chronologie des événements et des liens de causalité entre les actions est un enjeu essentiel. Ce schéma constitue par ailleurs une aide efficace pour élaborer les grandes lignes d'une histoire dans une activité visant la production d'un récit cohérent et complet. Quant à la focalisation, en dépit des difficultés liées à son maniement, cette notion incontournable de l'explication de texte est un outil fortement «discipliné» et «sédimenté» dans les pratiques scolaires (Ronveaux & Schneuwly, 2018). On peut ainsi faire l'hypothèse que la constitution progressive d'une «culture scolaire» (Denizot, 2021, p. 191) – avec ses relais habituels: plans d'étude et manuels, mais aussi échanges informels entre pairs, création et transmission de moyens d'enseignement, etc. – compense largement les éventuels défauts de la théorie et font obstacle à toute velléité de réforme qui serait imposée de l'extérieur. Enfin, c'est la pertinence même de la narratologie comme outil scolaire qui peut être contestée, notamment par les milieux de la didactique qui l'assimilent parfois à des «dérives technicistes» (Langlade, 2004, p. 85), de sorte qu'une évolution des pratiques devrait, aux yeux de certains, conduire à un abandon pur et simple de l'outillage narratologique plutôt qu'à son perfectionnement<sup>6</sup>.

Bref, un narratologue n'est pas forcément la personne la mieux placée pour fournir l'impulsion qui pourrait faire évoluer la théorie enseignée et le danger est grand que ses suggestions en la matière apparaissent totalement infondées, car déconnectées des réalités du terrain et des enjeux disciplinaires qui constituent la réalité quotidienne des enseignants. Dans le pire des cas, on pourrait même le suspecter de vouloir faire du prosélytisme pour assurer une postérité à son œuvre ou à sa chapelle.

En dépit de ces limitations évidentes, il me semble malgré tout possible de souligner la nature spécifique de ce que pourrait être la contribution d'un théoricien du récit à une élaboration didactique de l'outillage narratologique. Tout d'abord, rappelons que la scolarisation de la narratologie a été en grande partie le résultat de l'enthousiasme spontané des enseignants eux-mêmes, qui ont embrassé cette approche renouvelée des textes littéraires à une époque où la théorie du récit bénéficiait d'une grande visibilité sociale<sup>7</sup>. On peut donc supposer que le décalage entre la narratologie enseignée et la théorie du récit contemporaine est dû en grande partie à la perte de visibilité de ce champ de recherche en constante évolution, raison pour laquelle je ne manque jamais une occasion de répéter un mantra: la narratologie n'est pas et n'a jamais été un moment

*structuraliste de la théorie littéraire*. Si l'affirmation peut surprendre, elle invite surtout à dépasser un aveuglement (ou une *invisibilité*, suivant l'angle adopté) qui conduirait à une naturalisation ou un figement des concepts enseignés.

Le premier devoir du narratologue devrait donc être de prendre son bâton de pèlerin et de rappeler, dans le domaine de l'éducation et de la didactique, que la théorie du récit est née d'un intérêt pour toutes les formes médiatiques de la narrativité (pas seulement pour la littérature<sup>8</sup>), qu'elle est toujours bien vivante et que ses évolutions récentes sont porteuses de potentiels pour l'enseignement du français. Le travail de scolarisation pourrait alors reposer essentiellement, comme ce fut le cas il y a une quarantaine d'années, sur les épaules d'enseignants ou de didacticiens curieux et désireux d'explorer ces nouveaux outils susceptibles de répondre à leurs besoins. Porter cette parole ne va cependant pas sans difficultés, car la perte de visibilité de la narratologie est également sensible dans un contexte académique en crise, qui continue d'accorder le privilège aux approches historiques. Il s'agit donc d'intervenir aussi bien dans le domaine de la formation initiale des enseignants, en luttant sur le terrain des études académiques pour défendre la place des approches théoriques de la narrativité et de la fiction, que d'agir par le biais de formations continues en collaborant aussi étroitement que possible avec les lieux de formation pédagogiques.

Une autre raison qui pourrait justifier l'intervention d'un narratologue est liée à un aspect plus symbolique, à savoir l'extrême déférence envers quelques figures titulaires de la narratologie, en particulier Gérard Genette. Les entretiens que nous avons menés dans la phase préparatoire de notre enquête ont souvent fait ressortir la forte impression laissée par la lecture de *Figures III*, voire le fait que cette référence est la seule qui soit encore proposée dans le parcours de formation des enseignants, et parfois dans celle des élèves sous la forme d'extraits choisis:

J'étais une *enthousiaste* de la narratologie, j'étais éblouie par *Figures III* – j'ai fait mes études dans les années 80, hein, donc c'était vraiment une découverte géniale, et puis peut-être... pas une facilité, mais quelque chose qui est rassurant, qui est assez rassurant pour le prof.

Je connais les outils de Genette, principalement, et s'il y a eu de nouvelles choses, enfin tout ce qui vient après, je suis assez ignorant, parce que ma formation à l'université était, il me semble, surtout centrée là-dessus, en narratologie<sup>9</sup>.

L'indéniable puissance descriptive de ce modèle théorique et l'élégance du style de son auteur<sup>10</sup> risquent ainsi d'induire une attitude de déférence excessive envers les typologies genettiennes, qui ont été largement adoptées par les milieux scolaires, tout en engendrant parfois des difficultés interprétatives liées à des phénomènes mal circonscrits ou abordés exclusivement dans une perspective classificatoire, en laissant dans l'ombre une réflexion sur les fonctions discursives des dispositifs identifiés. Or, s'il partage la même admiration, le narratologue sait quant à lui qu'il n'y a pas une seule notion introduite par Genette dans cette œuvre majeure qui n'ait fait l'objet de critiques ou de débats, parfois assez féroces<sup>11</sup>. Son rôle pourrait alors être de rappeler cette évidence: les typologies genettiennes ne représentent qu'un état de la question, une approche des phénomènes narratifs parmi d'autres concurrentes, et il n'est pas absolument certain qu'elle soit toujours la plus efficace quand il s'agit de discuter dans la classe de français du statut du narrateur, du régime de focalisation, de la construction temporelle d'un récit ou de sa mise en intrigue.

Il ne s'agit pas ici de céder à un simple effet de mode, mais simplement rappeler le statut historique de toute notion théorique et la nécessité de penser l'outillage scolaire au plus près de ses finalités et de ses usages. Le rôle essentiel d'un chercheur qui s'inscrit dans le champ de la narratologie consiste alors à rappeler que sa discipline est perfectible et que personne, aussi charismatique soit-elle, ne peut prétendre avoir élaboré un modèle définitif et parfait de la *narrativité* (ce qui serait un cas unique dans l'histoire des sciences humaines). Il y a toujours moyen de saisir le phénomène sous un autre angle, d'en révéler des aspects différents, voire de mettre au jour des problèmes de conceptualisation et des manières plus exactes (ou, disons, plus *intéressantes*, c'est-à-dire *utiles*) de rendre compte du fonctionnement d'un récit.

Un narratologue pourrait ainsi s'adresser aux usagers de sa boîte à outils en leur prodiguant quelques conseils: par exemple si vous cherchez un outil qui vous permette de montrer comment le langage verbal produit un effet de subjectivation de la représentation en ancrant un récit dans le point de vue d'un personnage, alors vous feriez peut-être mieux de recourir à la conceptualisation stylistique de ce phénomène que propose Alain Rabatel (1998) plutôt que de vous appuyer sur la triple focalisation telle que définie par Gérard Genette. En revanche, si vous voulez montrer comment un récit peut créer un effet de suspense en informant le lecteur d'un danger ignoré par le protagoniste, ou comment il peut, alternativement, susciter de la curiosité en mettant en scène un personnage détenant des secrets, alors la typologie genettienne sera la plus efficace. Et si vous voulez jouer sur les deux tableaux, alors rien ne vous empêche d'articuler ces deux approches très différentes, mais peut-être aurez-vous alors besoin de recourir à une synthèse de ces deux modèles. Et si le besoin se fait sentir d'élargir la réflexion à la représentation de la subjectivité dans d'autres médiums que le texte littéraire, alors le cadre conceptuel offert par la narratologie transmédiatique sera probablement le plus approprié, ce qui exigera quelques efforts de décentration des modèles logocentriques hérités du structuralisme (Baroni, 2016a).

Ce qui est en revanche assez questionnant pour un narratologue, c'est de constater que l'enseignement de la perspective narrative puisse avoir été identifiée depuis des lustres, par les enseignants aussi bien que par les didacticiens<sup>12</sup>, comme posant problèmes, sans que les ressources pour y remédier, pourtant disponibles depuis plusieurs décennies, ne soient mobilisées. Ce questionnement ne met pas en cause l'attitude des enseignants – qui remédient souvent, avec beaucoup d'ingéniosité, aux défauts de la théorie dont ils ont hérité durant leur formation initiale – ni celle des didacticiens – auxquels il n'est pas demandé de transposer les dernières théories à la mode, mais de décrire les pratiques effectives et de mettre au jour leurs logiques propres –, mais il invite surtout les narratologues eux-mêmes à s'impliquer dans les débats portant sur les usages scolaires de leurs modèles théoriques pour tenter de trouver des solutions pragmatiques en échangeant avec les acteurs qui président à la scolarisation des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de praticiens, de formateurs, de prescripteurs ou de créateurs de manuels...

Reste qu'il n'est pas facile de cibler les objets pour lesquels une intervention est nécessaire, ni de définir précisément comment on passe de la réélaboration d'une théorie à sa mise au service de l'enseignement. Sur ce dernier point, il me semble que l'effort que devrait fournir le narratologue – parmi d'autres interventions émanant des enseignants, des didacticiens, des prescripteurs, etc. – consiste à penser la manière dont une *notion théorique*, généralement instable et soumise aux débats contradictoires de sa discipline, est susceptible de se transformer en *outil-concept* pour l'enseignement, de sorte que sa définition et sa dénomination se stabilisent (au moins

provisoirement) tout en se soumettant à une finalité explicitement liée à des usages déterminés par des enjeux disciplinaires (Schneuwly, 2000; Reuter, 2013).

Ce processus qui conduit de la notion théorique à l'outil-concept pour l'enseignement dépend d'une élaboration didactique qui ne peut reposer entièrement sur les épaules du narratologue, dans la mesure où son action doit être orientée par des enjeux externes à son champ de recherche. Il ne s'agit pas d'un processus descendant qui consisterait à simplifier des savoirs de référence pour les rendre assimilables en contexte scolaire. Il s'agit, au contraire, de partir des besoins du terrain, de l'identification de *manques* ou de *difficultés*, pour fournir ensuite des solutions basées sur des outils-concepts forgés sur mesure pour des usages scolaires avérés. Il faut également être à l'écoute des solutions construites par les enseignants eux-mêmes et rester ouvert à des réélaborations conceptuelles ou des reconfigurations terminologiques fondées sur leurs expériences.

Quant à la manière de cibler les objets concernant lesquels une intervention est prioritaire, plusieurs voies sont possibles. La plus simple consiste à demander aux enseignants quels éléments de l'outillage narratologique leur paraissent incontournables tout en leur posant des difficultés. Si ces difficultés ont aussi été identifiées dans les théories de référence et si des alternatives existent, alors une didactisation de ces nouveaux modèles pourrait être proposée, tout en portant attention aux solutions élaborées sur le terrain, quand ces dernières existent. En ce sens, il pourrait aussi être utile d'interroger les enseignants sur le rendement qu'ils attribuent à tel ou tel aspect du récit, avec parfois des jugements assez contrastés, à l'instar de ces deux enseignants:

Je trouve que... un premier aspect, celui qui me vient tout de suite à l'esprit, c'est ce que fait Propp ou le schéma quinaire, c'est à dire qu'ils permettent de... la théorie permet d'aiguiller un nombre très important voire la majorité des œuvres. Parce que c'est applicable – le schéma du conte, il est applicable à la majorité des contes. Donc ça tout d'un coup, c'est intéressant, parce que c'est une théorie qui *résume*, en fait, et qui est *applicable* après dans la majorité des textes.

Alors le schéma narratif, mais j'en ai soupé, franchement. Ils [les élèves] en tirent rien...<sup>13</sup>

Dans ce cas, on constate qu'une notion dont l'intérêt repose sur son applicabilité à une très grande diversité de récits peut contraster avec la difficulté, pour une autre enseignante, d'en saisir l'intérêt lorsqu'elle est mise au service de l'interprétation. Dans ce cas, le rôle du narratologue pourrait être de signaler l'existence de modèles alternatifs, et de montrer quels usages potentiels peuvent en être tirés pour l'interprétation des récits. Si l'activité consiste à mettre en lumière une parenté entre un grand nombre de récits, ou de favoriser l'activité de «résumé», alors le «schéma quinaire» semble particulièrement approprié. En revanche, s'il s'agit de montrer comment un récit s'y prend pour nouer son intrigue et pour intéresser le lecteur, alors d'autres conceptualisation que le «schéma narratif» pourraient être proposées, à l'instar de l'approche de la mise en intrigue sous l'angle des mécanismes textuels présidant à la création de la «tension narrative» (Baroni, 2017a). Étant informés de ces alternatives, les enseignants pourraient simplement choisir le modèle le plus approprié aux finalités qui sont les leurs, et qui peuvent d'ailleurs différer sensiblement aux différents degrés de la scolarité et en fonction des objectifs de telle ou telle phase du cours.

Un autre aspect spécifique, déjà évoqué plus haut, concerne la question de l'élargissement des

corpus étudiés au-delà des textes littéraires, et même au-delà des formes assimilables à une narrativité dite «monomodale» (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2015). Sur ce plan, des enseignants amenés à aborder en classe un récit en bande dessinée peuvent se découvrir passablement désarmés face à la narrativité des récits graphiques. S'ils peuvent avoir tendance à se rabattre sur des notions narratologiques bien huilées, il n'est pas sûr qu'une typologie des narrateurs ou un modèle textualiste de la construction d'un point de vue se révéleront efficaces pour analyser une planche (cf. Schaer, 2023). Un effort de réarticulation transmédiatique des notions narratologiques et la mise en évidence des effets des supports sur la forme des récits pourraient ainsi s'avérer nécessaire dès le stade de la formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, s'il est relativement facile d'identifier les outils devenus incontournables, ceux qui se sont profondément ancrés dans les pratiques scolaires depuis des décennies quels que soient les difficultés inhérentes à leur maniement, il est en revanche beaucoup plus difficile de définir ceux qui font encore défaut, c'est-à-dire ceux qui manquent au répertoire des enseignants, sans que ces derniers n'en aient forcément conscience. Ainsi, quand on les interroge sur les lacunes de la théorie narrative, certains enseignants ne peuvent que se questionner sur l'existence de notions hypothétiques, à l'instar de cet enseignant:

Je pense qu'une grande difficulté des élèves, c'est l'ironie. De comprendre des fois les distances que l'auteur crée avec ou entre son personnage, ou le fait qu'il faut pas prendre de manière littérale... Alors je pense que s'il y avait des outils pour comprendre ce genre de distances, ça m'aiderait beaucoup<sup>14</sup>.

Une manière simple d'élargir le domaine des outils-concepts dont la valeur scolaire est plus ou moins garantie pourrait consister à élargir le spectre de l'enquête de terrain à des enseignements qui s'inscrivent dans d'autres langues ou cultures, dont certaines s'appuient sur des traditions narratologiques très différentes mais aussi durablement ancrées dans les pratiques scolaires. Les enseignants de français ignorent souvent que l'outillage narratologique de leurs collègues anglophones ou germanistes diffère profondément du modèle genettien, lequel paraît si familier qu'il a fini par se naturaliser. À côté des *narrateurs homo-* ou *extra-hétérodiégétiques*, il existe ainsi des *personnages-reflecteurs*, des *narrateurs auctoriaux* ou *non fiables*, et même des *auteurs implicites*, qui font partie de la vulgate enseignée dans la formation initiale des enseignants d'allemand ou d'anglais<sup>15</sup>. Ce n'est pas le moindre des résultats de notre enquête que d'avoir constaté par exemple que les notions d'*auteur implicite* et de *narrateur non fiable* – qui permettent précisément de décrire les effets d'«ironie» ou de «distance» évoqués par l'enseignant que nous avons interrogé – sont pratiquement inconnues des enseignants de français dans les quatre pays que nous avons investigués, alors que cette approche est au cœur de la théorie anglo-saxonne initiée par les travaux de Wayne C. Booth (1983; 1977). Serait-il possible que les narrateurs francophones soient plus fiables que les autres? La question de la proximité ou de la distance entre les valeurs portées par l'écrivain et celles incarnées par son narrateur ou ses personnages serait-elle moins intéressante quand on lit Flaubert que quand on lit Nabokov? Il me semble qu'un tel décalage culturel mériterait pour le moins d'être identifié et problématisé dans la formation initiale ou continuée des enseignants.

Sur la base de ces différentes stratégies, il me semble possible de dégager quelques pistes susceptibles d'améliorer l'ergonomie de l'outillage narratologique pour le mettre véritablement au

service des besoins des enseignants et des élèves. Sans entrer dans le détail de propositions encore en chantier, je dresserai ci-dessous un inventaire provisoire de quelques lieux d'intervention susceptibles de renouveler la narratologie scolaire en répondant aux besoins du terrain. Sans surprise, on retrouvera les grandes catégories narratologiques dont l'ancrage scolaire est le plus fort, notamment les catégories genettiennes de la *voix* (problématiques liées à la figure du narrateur), du *mode* (problématiques liées à la perspective narrative) et du *temps* (reconfiguration temporelle de l'histoire par le récit), mais aussi les notions d'intrigue et de personnage, qui entrent en correspondance avec certains des schémas la plus enseignés («schéma narratif» de Larivaille et «schéma actantiel» de Greimas). Pour chaque catégorie, j'indiquerai quelques évolutions possibles, en les associant à quelques références incontournables et, quand cela est possible, à des synthèses de ces travaux que j'ai proposées en vue d'en faciliter la scolarisation:

- **Narrateur**: en ce qui concerne la catégorie du narrateur, il pourrait être utile de considérer cette instance comme un élément optionnel du récit (Patron, 2009). Non seulement un film ou une bande dessinée peuvent s'en passer complètement, mais un récit mené à la troisième personne peut également faire l'économie d'un narrateur «scénographié» par le discours (Maingueneau, 2004). Le travail sur les traces énonciatives que laisse un éventuel narrateur permettrait de mieux articuler l'analyse de cette instance narrative avec ses manifestations verbales ou médiatiques. Définir le mode énonciatif du récit en s'appuyant sur les *personnes* de la narration (narration à la première personne vs. à la troisième personne, mais aussi éventuellement narration à la deuxième ou à la quatrième personne) pourrait aussi permettre de mieux saisir les spécificités de différentes manières de raconter. De toute évidence, la dichotomie entre intra- et extradiégétique est plus ou moins inenseignable en raison des confusions avec la dichotomie homo- et hétérodiégétique, alors que la notion d'enchâssement semble ne poser aucun problème conceptuel particulier. La question des «niveaux narratifs» devrait plutôt orienter la discussion sur les effets de transgression de ces niveaux liés par la figure de la «métalepse», aussi fréquente dans la littérature d'Ancien Régime ou contemporaine que dans la culture populaire (Wagner, 2002; Schaeffer & Pier, 2005; Klimek & Kukkonen, 2011; Lavocat, 2020). Par ailleurs, en se basant sur l'approche de Booth (1977), il pourrait être très productif d'introduire la problématique de la fiabilité du narrateur, et plus généralement, celle de la distance entre un auteur implicite, parfois ironique, et les différentes instances mises en scène par le récit (narrateurs et personnages), notamment pour aborder la littérature contemporaine (Wagner, 2016).

- **Perspective (mode)**: Comme l'ont montré différents chercheurs (Jost, 1989; Paveau & Pecheyran, 1995; Niederhoff, 2001; Jesch & Stein, 2009; Baroni, 2021; 2023a), la focalisation genettienne semble particulièrement difficile à enseigner ou à manipuler pour analyser des récits, car sa théorisation amalgame des paramètres hétérogènes: a. les ancrages éventuels dans la subjectivité de différents personnages; b. des enjeux relevant d'une stylistique dite «de l'omniscience», face aux narrations dites «béhavioristes» ou «en flux de conscience»; c. l'orientation sélective du récit sur différentes parties prenantes de l'histoire et ses effets (empathie, focalisations multiples, etc.); d. l'extension du savoir mis à disposition du public quand on le compare à ce que savent différents personnages, dont dépendent différents effets de curiosité ou de suspense. D'un côté, pour faciliter les étayages interprétatifs par la mise en évidence d'*indices formels*, il pourrait être utile de mieux expliciter les procédés qui produisent un ancrage du récit dans la subjectivité d'un personnage, ce que Rabatel désigne comme la «construction textuelle du point de vue» (Rabatel, 1998) et ce que Jost (1989) rattache aux procédés audiovisuels

d'*ocularisation* et d'*auricularisation*. Sur ce plan, il pourrait être utile également de sensibiliser les élèves aux spécificités médiatiques de ces processus de subjectivation de la représentation, par exemple en procédant à des comparaisons intermédiaires entre cinéma et littérature, ou entre bande dessinée et littérature (Jost, 1989; Baroni, 2023a). Il peut aussi être utile de souligner les rapports étroits que l'on peut établir entre la dynamique de l'intrigue et différents régimes de savoir (restreint, équivalent ou élargi) ou de subjectivité (Baroni, 2017a; 2020a).

- **Temps:** les catégories liées au temps pourraient également être mieux articulées aux expériences immersives des lecteurs ou des spectateurs. En ce qui concerne les anachronies, on pourrait ainsi mieux distinguer, comme dans les études cinématographiques, le flashback (ou analepse «dramatisée») de l'analepse allusive (simple évocation du passé par un personnage ou par le narrateur), ainsi que les procédés stylistiques qui permettent un réancrage du récit dans le passé (Baroni, 2016b). On éclairerait ainsi une asymétrie entre l'analepse et la prolepse, cette dernière se limitant le plus souvent à une simple allusion à un futur possible ou avéré. Si le récit consiste bien à «monnayer un temps dans un autre temps» (Metz, 2013, p. 31), c'est surtout autour des anachronies «dramatisées» (flashbacks et flashforwards) ainsi que des changements de rythmes dans le récit que cette propriété des artefacts narratifs peut être explorée. L'opposition entre *scène* et *sommaire* devrait également être repensée sur la base de l'expérience immersive: tandis que la *scène* est une représentation qui nous replace dans la perspective temporelle de l'événement raconté, le sommaire se manifeste au contraire comme une narration distanciée, qui n'offre pas de points d'ancrage pour se représenter les événements dans l'actualité de leur développement (Baroni, à paraître). Des travaux récents invitent aussi à repenser la question du «rythme» en se fondant sur les effets d'accélération et de ralentissement qui découlent d'une certaine organisation formelle du récit. Kathryn Hume a ainsi montré qu'un effet d'accélération du roman contemporain peut, paradoxalement, découler d'un effacement des sommaires (Hume, 2005), similaire à une succession rapide de plans courts dans le montage d'un film.

- **Intrigue:** le succès scolaire de la notion de *schéma narratif* fait écran à des formes alternatives d'organisation séquentielle des récits. Ce découpage de l'histoire en cinq phases, dérivé des travaux de Paul Larivaille (1974) et popularisé par la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam (1997), demeure de toute évidence très utile pour soutenir des opérations de compréhension ou de résumé, ainsi que pour structurer la production de récits en donnant un cadre pour déterminer les actions principales qui constitueront la trame de l'histoire. En revanche, l'approche par la *mise en intrigue* permet de saisir des procédés narratifs visant à créer une tension dans la lecture (Baroni, 2017a; 2020b), offrant ainsi une approche susceptible d'articuler l'analyse des mécanismes textuels, graphiques ou audiovisuels avec la production d'un intérêt narratif. Il importe donc de clairement différencier trois manières très différentes d'envisager la *séquence narrative*: 1. comme *trame de l'histoire* (schéma narratif); 2. comme *passage narratif* contrastant, par exemple, avec la *description* ou le *dialogue* (séquence textuelle); 3. comme *mise en intrigue* par la création d'une *tension* lorsque le public progresse dans le récit (Baroni, 2020a; 2023b). Étudier la mise en tension du récit permet non seulement d'éclairer les actions racontées, mais aussi de mesurer leur valeur en les comparant avec les virtualités qui se dégagent du fil de l'histoire. Les possibles narratifs engageant non seulement un désir de progression vers le dénouement, mais ils soulèvent aussi des enjeux éthiques pour les personnages engagés dans des événements inextricables (Laugier, 2006; Baroni, 2023b).

- **Personnage**: il ne fait guère de doute que les personnages ne sauraient se limiter aux rôles actantiels qu'ils endossent dans l'intrigue. Parmi les pistes les plus intéressantes, il y a naturellement l'approche de Vincent Jouve sur l'effet du personnage, qui ménage une place fondamentale aux fonctions de support pulsionnel et d'identification (Jouve, 1992). Un cadre conceptuel potentiellement productif pour l'enseignement pourrait aussi être emprunté aux travaux du narratologue américain James Phelan, qui distingue trois fonctions fondamentales pour les personnages: la fonction *mimétique* (épaisseur, crédibilité du personnage envisagé comme *personne*), la fonction *synthétique* (prise en compte du rôle du personnage dans l'intrigue, lequel recouvre, entre autres choses, les rôles actantiels) et la fonction *thématique* (le personnage en tant que porteur de valeurs ou de symboles) (Phelan, 1989). D'une manière générale, il peut être utile de rappeler que l'*épaisseur*, mais aussi la relative *opacité* ou l'imprévisibilité d'un personnage sont des éléments essentiels de l'intérêt qu'on leur porte (Baroni, 2017a, p. 85-90; 2017c). Enfin, c'est évidemment en prenant le personnage au *sérieux*, c'est-à-dire en le considérant comme étant davantage qu'un simple «signe», qu'il devient possible de lui associer des enjeux de nature éthique, restituant ainsi à l'interprétation des formes narratives son plein potentiel pour une «éducation morale» (Laugier, 2006).

Si l'une ou l'autre de ces propositions devait susciter l'intérêt des enseignants, il faudrait alors procéder à une *conceptualisation* des propositions théoriques jugées en phase avec les finalités de l'enseignement du français, c'est-à-dire à une réduction du caractère instable de notions encore débattues dans le champ de la narratologie de manière à en fixer la terminologie et à produire des définitions intelligibles pour les élèves. Il y a de fortes chances que ce travail d'élaboration didactique soit le fait des enseignants eux-mêmes, pour autant qu'ils estiment que l'effort en vaut la chandelle. Ils sont en effet les mieux placés pour répondre, par exemple, aux questions relatives aux progressions curriculaires: faut-il commencer en fournissant des outils spécifiquement profilés pour l'enseignant, de sorte que ce dernier soit en mesure de sensibiliser les élèves aux enjeux narratologiques dès les premiers cycles, sans pour autant faire de ces outils des objets d'enseignement? Faut-il envisager des terminologies différenciées entre les degrés du secondaire 1 et du secondaire 2? Quel sont les outils-concepts les plus essentiels, ceux qu'il faudrait introduire en premier et ceux qui devraient être abordés ultérieurement? La métalepse et la narration à la deuxième personne doivent-ils être enseignés avant le stade de la formation post-obligatoire ou académique?

Du côté du narratologue, le problème tient surtout à la manière de faire entendre ses propositions, ce qui passe avant tout par la défense de la place de la théorie du récit dans la formation initiale et continuée des enseignants. Il faudrait également pouvoir entamer un dialogue autour des prescrits, proposer de nouveaux manuels, impliquer didacticiens et enseignants pour élaborer et mettre à l'épreuve de la classe ces nouveaux outils-concepts et évaluer leurs effets sur la formation des élèves. J'ajoute que cette épreuve du terrain est une chance extraordinaire pour la théorie elle-même, dans la mesure où les modèles narratologiques, la plupart élaborés dans une démarche purement hypothético-déductive, ont trop rarement été confrontés à des tests empiriques, de sorte que leur validité demeure le plus souvent douteuse. Pour ma part, c'est souvent lorsque j'étais confronté à ma perplexité d'enseignant ou aux résistances de mes étudiants que j'ai réalisé la nécessité de faire évoluer la théorie (je précise: faire évoluer non seulement la théorie enseignée, mais la théorie elle-même, dont on découvre les aspérités). Ainsi que le suggère Karl Canvat, le renouvellement des modèles narratologiques pourrait donc bien impliquer une confrontation plus

étroite avec les pratiques scolaires:

L'applicationnisme est la forme que prend ordinairement la transposition didactique lorsqu'elle adopte un mouvement descendant. L'implicationnisme est la forme qu'elle prend lorsqu'elle injecte dans les savoirs enseignés de nouveaux savoirs issus des savoirs de référence, mais aussi qu'elle met ces nouveaux savoirs en relation avec les pratiques scolaires, voire que celles-ci interrogent les savoirs de référence et les incitent à se renouveler. (Canvat, 2000, p. 64)

Par ailleurs, le théoricien du récit ne peut demeurer entièrement sourd aux critiques qui ont été formulées envers sa discipline, parfois mêmes relayées par certains narratologues de la première heure (Todorov 2007); mais plutôt que de se défendre en affirmant qu'il serait dommage de «jeter le bébé avec l'eau du bain» (Reuter, 2000, p. 7), il pourrait être intéressant de tenter de mieux comprendre ce qui constitue la résilience de l'appareil narratologique en dépit des reproches qui lui sont adressés depuis une bonne vingtaine d'années<sup>16</sup>. En outre, il faudrait explorer les éventuelles convergences observables entre l'évolution de la didactique du français et les changements qui ont affecté parallèlement la théorie du récit, qui se présente aujourd'hui sous une forme assez éloignée du modèle structuraliste. Cette comparaison pourrait ainsi faciliter le repérage des modèles théoriques en phase avec les enjeux actuels de l'enseignement du français, que ce soit en mettant en lumière les mécanismes qui président aux expériences immersives, esthétiques et éthiques des lecteurs, en montrant comment l'étude des textes narratifs permet de mieux comprendre le fonctionnement du langage verbal ainsi que celui d'autres médias (le théâtre, la bande dessinée, le cinéma, voire le jeu vidéo...), ou qu'il s'agisse simplement de contribuer à un enseignement explicite, l'outillage narratologique ayant au moins la vertu d'objectiver les procédures par lesquelles il est possible d'interpréter un texte narratif.

Je pense que sans un changement profond de la *réputation* de la narratologie dans les domaines des études littéraires, de la didactique et de l'enseignement du français, tout changement de fond demeurera impossible. L'image figée d'une discipline *qui a fait son temps*, continue souvent de faire obstacle à l'exploration du potentiel des modèles actuels. Seule la construction d'un véritable dialogue interdisciplinaire fondé sur la reconnaissance de l'existence d'une narratologie contemporaine (qu'on acceptera d'appeler «postclassique» si cela contribue à faire comprendre qu'il existe *autre chose* que les typologies structuralistes des années 1960-1970) pourra ouvrir un horizon pour une amélioration de l'outillage narratologique dans la classe de français. Pour terminer sur une note optimiste, on peut entrevoir un signe encourageant dans le fait que la 24<sup>ème</sup> rencontre des chercheurs en didactique de la littérature ait récemment choisi comme thématique «les territoires de la fiction», son appel à contribution mentionnant trois fois la narratologie, non pour en dénoncer des dangers, mais pour envisager l'apport des «outils de la narratologie post-classique».

## Références

Adam, Jean-Michel (1997), *Les Textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

Baroni, Raphaël (à paraître), «Summaries and Scenes as Decelerators and Accelerators of Narrative Speed», in *Slow Narrative Across Media*, M. Caracciolo & E. Mingazova (dir.), Columbus, Ohio State University Press, coll. «Theory and Interpretation of Narrative».

Baroni, Raphaël (2023a), «Une perspective transmédiée sur la focalisation», *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 78, p. 9-44.

Baroni, Raphaël (2023b), «Des virtualités du monde de l'histoire à la mise en intrigue: une alternative au schéma narratif», *Pratiques*, n° 197-198.

Baroni, Raphaël (2022), *Lire Houellebecq. Essais de critique polyphonique*, Genève, Slatkine.

Baroni, Raphaël (2021), «Perspective narrative, focalisation et point de vue: pour une synthèse», *Fabula Lht*, n° 25. URL: <http://www.fabula.org/lht/25/baroni.html> (<http://www.fabula.org/lht/25/baroni.html>)

Baroni, Raphaël (2020a), «La séquence? Quelle séquence? Retour sur les usages littéraires de la linguistique textuelle», *Poétique*, n° 188, p. 259-278. DOI: <https://doi.org/10.3917/poeti.188.0259> (<https://doi.org/10.3917/poeti.188.0259>)

Baroni, Raphaël (2020b), «Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement: schéma quinaire et focalisation en débat», *Transpositio*, n° 2. URL: <http://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat> (<http://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat>)

Baroni, Raphaël (2017a), *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine.

Baroni, Raphaël (2017b), «Pour une narratologie transmédiée», *Poétique*, n° 182, p. 155-175.

Baroni, Raphaël (2017c), «Le rôle des personnages dans les rouages de l'intrigue», *Letras de Hoje*, n° 52 (2), p. 156-166. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.2.29185> (<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.2.29185>)

Baroni, Raphaël (2016a), «L'empire de la narratologie contemporaine, ses défis et ses faiblesses», *Questions de communication*, n° 30, p. 219-239.

Baroni, Raphaël (2016b), «Dramatized Analepsis and Fadings in Verbal Narratives», *Narrative*, n° 24 (3), p. 311-329. DOI: <https://doi.org/10.1353/nar.2016.0019> (<https://doi.org/10.1353/nar.2016.0019>)

Booth, Wayne C. (1983 [1961]), *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, The University of Chicago Press.

Booth, Wayne C. (1977), «Distance et point de vue. Essai de classification», in *Poétique du récit*, R. Barthes & e. al. (dir.), Paris, Seuil, p. 85-113.

Brooks, Peter (2022), *Seduced by Story. The Use and Abuse of Narrative*, New York, New York Review Books.

Canvat, Karl (2000), «Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions», in *Enseigner la littérature*, Toulouse, Delagrave / CRDP.

Compagnon, Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.

Dawson, Paul (2017), «Delving into the Narratological "Toolbox": Concepts and Categories in

Narrative Theory», *Style*, n° 51 (2), p. 228-246.

Denizot, Nathalie (2021), *La culture scolaire: perspectives didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. «Études sur l'éducation».

Fludernik, Monika (2018), «De la narratologie naturelle: une synthèse rétrospective», in *Introduction à la narratologie postclassique. Les nouvelles directions de la recherche sur le récit*, S. Patron (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 69-94.

Genette, Gérard (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.

Hume, Kathryn (2005), «Narrative Speed in Contemporary Fiction», *Narrative*, n° 13 (2), p. 105-124.

Jesch, Tatjana & Malte Stein (2009), «Perspectivization and Focalization: Two Concepts—One Meaning? An Attempt at Conceptual Differentiation», in *Point of View, Perspective, and Focalization*, P. Hühn, W. Schmid & J. Schönert (dir.), Berlin & New York, De Gruyter, p. 59-78.

Jost, François (1989), *L'Œil-caméra. Entre film et roman*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Jouve, Vincent (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

Klimek, Sonja & Karin Kukkonen (2011), *Metalepsis in Popular Culture*, Berlin, New York, W. De Gruyter.

Kreiwirth, Martin (1992), «Trusting the Tale: The Narrativist Turn in the Human Sciences», *New Literary History*, n° 23 (3), p. 629-657.

Larivaille, Paul (1974), «L'analyse (morpho)logique du récit», *Poétique*, n° 19, p. 368-388.

Langlade, Gérard (2004), «Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels», *Le français aujourd'hui*, n° 145(2), 85-96. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085> (<https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>)

Laugier, Sandra (2006), *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lavocat, Françoise (2020), «Et Genette inventa la métalepse», *Nouvelle revue d'esthétique*, n° 26, p. 43-51. DOI: <https://doi.org/10.3917/nre.026.0043> (<https://doi.org/10.3917/nre.026.0043>)

Lebrun, Monique, Nathalie Lacelle & Jean-François Boutin (dir.) (2012), *La littératie médiatique multimodale*, Québec, Presses Universitaires du Québec.

Mäkelä, Maria, Samuli Björninen, Laura Karttunen, Matias Nurminen, Juha Raipola & Tytti Rantanen (2021), «Dangers of Narrative: A Critical Approach to Narratives of Personal Experience in Contemporary Story Economy», *Narrative*, n° 29, p. 139-159.

Metz, Christian (1968), *Essai sur la signification au cinéma*, Paris, Klincksieck.

Maingueneau, Dominique (2004), *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.

Niederhoff, Burkhard (2001), «Focalisation und Perspektive: Ein Plädoyer für friedliche Koexistenz», *Poetica*, n° 33, p. 1-21.

Patron, Sylvie (2009), *Le Narrateur*, Paris, Armand Colin.

Paveau, Marie-Anne & Isabelle Pecheyran (1995), «Focalisations: lecture de Genette et pratiques scolaires», *Le Français aujourd'hui*, n° 109, p. 72-84.

Phelan, James (1989), *Reading People, Reading Plots: Character, Progression, and the Interpretation of Narrative*, Chicago, University of Chicago Press.

Pier, John & Jean-Marie Schaeffer (dir.) (2005), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*, Paris, Editions de l'EHESS.

Rabatel, Alain (1998), *La Construction textuelle du point de vue*, Lausanne et Paris, Delachaux et Niestlé.

Rabatel, Alain (1997), «L'introuvable focalisation externe. De la subordination de la vision externe au point de vue du personnage ou au point de vue du narrateur», *Littérature*, n° 107, p. 88-113.

Reuter, Yves (2000), «Narratologie, enseignement du récit et didactique du français», *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 21, p. 7-22.

Reuter, Yves (2013), «Outils», in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y.

Reuter, C. Cora-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 151-156.

Ronveaux, Christophe & Bernard Schneuwly (2018), *Lire des textes réputés littéraires: disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Berne, Peter Lang.

Salmon, Christian (2007), *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte.

Schaer, Camille (2023), *Les enseignant·e·s de français du secondaire I et II suisse romand et leur rapport à la bande dessinée: conceptions et pratiques en évolution*, thèse de doctorat dirigée par R. Baroni et C. Bemporad, Université de Lausanne.

Schneuwly, Bernard (2000), «Les outils de l'enseignant. Un essai didactique», *Repères*, n°22, p. 19-38.

Stanzel, Franz Karl (1984), *A Theory of Narrative*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stanzel, Franz Karl (1971), *Narrative Situations in the Novel*, Bloomington, Indiana University Press.

Stanzel, Franz Karl (1955), *Die Typischen Erzählsituationen im Roman*, Wien, Braumüller.

Sternberg, Meir (2011), «Reconceptualizing Narratology. Arguments for a Functionalist and Constructivist Approach to Narrative», *Enthymema*, n° 4, p. 35-50.

Todorov, Tzvetan (2007), *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.

Todorov, Tzvetan (1969), *Grammaire du Décaméron*, The Hague, Paris, Mouton.

Turgeon, David (2018), *À propos du style de Genette*, Montréal, Le Quartanier.

Wagner, Frank (2002), «Glissements et déphasages. Notes sur la métalepse narrative», *Poétique*, n° 130, p. 235-253.

Wagner, Frank (2016), «Quand le narrateur boit(e)... (Réflexions sur le narrateur non fiable et/ou indigne de confiance)», *Arborescences*, n° 6, p. 148-175. DOI: <https://doi.org/10.7202/1037508ar> (<https://doi.org/10.7202/1037508ar>)

---

1. Cet article s'inscrit dans le projet «Pour une théorie du récit au service de l'enseignement» financé par le fonds national suisse (FNS n° 197612). Le groupe DiNarr, qui pilote ce projet, est dirigé par Raphaël Baroni et réunit également Vanessa Depallens, Luc Mahieu, Fiona Moreno et Gaspard Turin. Ce projet se fonde sur une enquête de terrain visant à cartographier les usages déclarés de la narratologie dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation. Il vise également la création d'un site de ressources en ligne visant à faire évoluer l'outillage narratologique en répondant aux besoins des enseignants. Le projet inclut la collaboration de plusieurs partenaires dans le domaine de la didactique, dont plusieurs ont participé à ce numéro: Jean-François Boutin, Vincent Capt, Bertrand Daunay, Jérôme David, Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Chloé Gabathuler.

2. Pour alléger la rédaction et la lecture de cet article, je renonce à l'usage généralisé du langage épïcène.

3. Il n'y eut hélas que peu de mères fondatrices dans les années 1960-1970, mais l'on peut quand même mentionner les travaux précurseurs de Käte Hamburger, ainsi que ceux de Mieke Bal, d'Ann Banfield, de Shlomith Rimmon-Kenan ou de Dorrit Cohn, parmi d'autres noms incontournables de ce domaine de recherche qui s'est beaucoup féminisé à partir des années 1980.

4. Voir dans ce numéro l'article de Yann Vuillet et Bruno Védrières (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques>).

5. Dans le projet DiNarr, Luc Mahieu est à l'origine de l'essentiel de l'enquête de terrain. Une dizaine d'entretiens, cités dans cet article, ont aussi été recueillis par Gaspard Turin et Raphaël Baroni. Pour une analyse quantitative des questionnaires en ligne, je renvoie à l'article de Luc Mahieu (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>) dans ce dossier. L'analyse des prescrits et des manuels scolaires en France par Nathalie Denizot (<https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie>), que l'on trouve également dans ce dossier, confirme également ce constat d'une narratologie encore enseignée, avec au premier plan les notions de focalisation et de narrateur.

6. Dans leur article, Yann Vuillet et Bruno Védrières proposent ainsi une défense de l'outillage narratologique dans son ensemble, en évaluant sa valeur didactique comme médiation objectivée

des procédures interprétatives, sans entrer dans le détail des outils spécifiques mobilisés par les enseignants.

7. À ce sujet, voir la synthèse par Luc Mahieu des témoignages des acteurs privilégiés de cette scolarisation qui ont répondu à nos questionnaires.

8. Voir à ce sujet l'acte de baptême de la narratologie par Todorov (1969), qui fait écho au développement d'une réflexion sur la littératie médiatique multimodale dans les milieux de la didactique (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012).

9. Entretiens réalisés dans un établissement secondaire du Canton de Vaud le 1er octobre 2020 auprès de deux enseignants du degré du secondaire 2 (appelé «gymnase» en Suisse romande).

10. A ce sujet, on peut lire l'essai de David Turgeon (2018).

11. Pour les contradicteurs les plus virulents, voir par exemple Patron (2009), qui remet en question l'approche communicative de Genette fondée sur la figure du narrateur, Sternberg (2011), qui critique l'approche typologique en adoptant une perspective fonctionnaliste, ou Rabatel (1997), qui critique la notion de focalisation en se fondant sur une approche stylistique du point de vue. J'ai récemment montré que la question de l'ordre du récit (analepse/prolepse), qui semble pourtant l'un des acquis les moins discutables de l'attirail genettien, pouvait être reconceptualisée de manière à mieux distinguer un véritable flashback (ou «analepse dramatisée») d'une simple allusion au passé, sans réancrage déictique, que j'appelle «analepse allusive» (Baroni, 2016b).

12. Voir par exemple Paveau & Pécheyran (1995) ou Reuter (2000).

13. Entretien déjà cité impliquant deux enseignants du degré du secondaire 2 travaillant dans un établissement secondaire du Canton de Vaud.

14. Entretien déjà cité impliquant un enseignant du degré du secondaire 2 travaillant dans un établissement secondaire du Canton de Vaud.

15. Parmi les ouvrages de références sur ces questions, voir Booth (1983) et Stanzel (1955). Un seul chapitre du livre de Booth a été traduit dans un ouvrage collectif (Booth, 1977) et pour celles et ceux qui ne sont pas germanophones, bien qu'aucun texte de Stanzel n'ait été traduit en français, il existe des traductions anglaises de ses principaux ouvrages (Stanzel, 1971; 1984). Il faut également noter que la tradition germanique de Stanzel a été prolongée et enrichie par la «narratologie naturelle» développée par Monika Fludernik (2018).

16. Voir à ce sujet les articles de Daunay, Denizot, Vuillet et Védrines dans le présent numéro.

***Pour citer l'article***

*Raphaël Baroni, "Comment un théoricien du récit pourrait-il contribuer à améliorer l'outillage narratologique scolarisé?", Transpositio, n°6 Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives, 2023*

*<https://www.transpositio.org/articles/view/comment-un-theoricien-du-recit-pourrait-il-contribuer-a-ameliorer-l-outillage-narratologique-scolarise> (<https://www.transpositio.org/articles/view/comment-un-theoricien-du-recit-pourrait-il-contribuer-a-ameliorer-l-outillage-narratologique-scolarise>)*