

Introduction n°6: Pour une théorie du récit au service de l'enseignement

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

Gaspard Turin, Luc Mahieu, Raphaël Baroni – Université de Lausanne

publié le 19.12.2023

Introduction

Le présent dossier trouve son origine dans une journée d'étude organisée en juillet 2023 à l'Université de Lausanne dans le cadre d'un projet de recherche financé par le fonds national suisse (n° 197612) intitulé «Pour une théorie du récit au service de l'enseignement». Cet événement regroupait l'équipe qui porte le projet – le groupe DiNarr, pour «didactique et narratologie», qui inclut R. Baroni, V. Depallens, L. Mahieu, F. Moreno et G. Turin – ainsi que ses partenaires scientifiques – J.-F. Boutin, V. Capt, B. Daunay, N. Denizot, J.-L. Dufays et C. Gabathuler. Parmi le public, cette journée accueillait également Y. Vuillet et B. Védrines, qui participent à ce numéro. En amont de cette journée, l'équipe DiNarr avait mené une enquête portant sur la scolarisation de la narratologie impliquant le recueil de témoignages de témoins privilégiés ayant peu ou prou accompagné ce processus, et un recueil de données mené par L. Mahieu sous la forme d'un questionnaire en ligne auquel ont répondu plus de 500 enseignant·e·s du secondaire dans quatre pays francophones, les participant·e·s de la journée d'étude ayant été informé·e·s de nos premiers résultats.

Avant d'en venir plus précisément aux contenus des communications et des échanges ayant eu lieu durant cette rencontre et auxquels font écho les articles réunis dans ce numéro, il nous paraît utile de présenter brièvement le projet dans lesquels s'inscrivent ces réflexions. Notre recherche se situe au croisement de la didactique du français et de la théorie du récit. En retraçant rapidement l'évolution de la narratologie parallèlement à celle de la didactique du français, le but sera de mettre en évidence un espace d'opportunités pour un renouvellement de ce que nous appellerons la boîte à outils narratologique. Par cette métaphore¹, nous entendons définir un éventail de concepts issus de la narratologie, articulés entre eux et orientés vers un usage instrumental en contexte éducatif, que ce soit dans le cadre d'activités d'analyse, d'interprétation ou de production de récits. Nous évoquerons ainsi les liens qui peuvent être établis entre un outillage conceptuel issu des efforts de théorisation des récits, cette perspective étant ressaisie ici dans toute son épaisseur historique, et ses usages scolaires envisagés dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. À l'intérieur de ce cadre, l'objectif de notre recherche consiste à documenter l'histoire de la scolarisation de la narratologie, d'esquisser les contours des outils mobilisés dans les classes de français, de mieux connaître leurs usages effectifs pour en évaluer l'*ergonomie* – autrement dit, l'efficacité éducative – de sorte qu'il devient possible de réfléchir à la pertinence

d'une éventuelle mise à jour de certaines ressources pour l'enseignement du français.

1. Du moment structuraliste de la théorie littéraire à la narratologie «postclassique»

La théorie du récit a pris son essor en France à la fin des années 1960 dans une atmosphère de contestation des approches traditionnelles basées sur l'histoire littéraire et la biographie des auteur·e·s. Elle s'est fondée notamment sur la redécouverte et la traduction des travaux des formalistes russes ainsi que sur la vogue du structuralisme en sciences du langage. En 1969, Tzvetan Todorov invente le terme *narratologie* pour décrire cette jeune «science du récit», dont le champ devait s'étendre bien au-delà du périmètre de la théorie littéraire, puisque cet acte de baptême est justifié par le constat que les récits se rencontrent «dans d'autres domaines qui pour l'instant relèvent, chacun, d'une discipline différente (ainsi contes populaires, mythes, films, rêves, etc.)» (Todorov 1969: 10). Cette discipline émergente s'est attachée dans un premier temps à décrire les «structures narratives» sous la forme de schématisations de l'histoire racontée (Bremond 1964; Adam 1984) et de typologies des modalités du «discours du récit» (Genette 1972) liées à la «voix» (théorie du narrateur), au «mode» (théorie de la focalisation) et au «temps» (théorie des rapports entre temps raconté et temps du discours).

Les concepts issus de ces travaux se sont rapidement institutionnalisés à travers leur adoption dans les classes de français, leur scientificité entrant en résonance avec un désir de réforme de l'enseignement traditionnel². En revanche, au niveau de la théorie littéraire, la vague structuraliste est rapidement retombée pour faire place à de nouveaux paradigmes: théories de la réception, histoire culturelle, analyse du discours, sociologie de la littérature, etc. On pourrait ainsi avoir l'impression que la narratologie n'a représenté qu'un «moment structuraliste» dans l'histoire de la théorie littéraire, et que sa survivance actuelle se résume à un corpus limité de notions fossilisées que l'on rencontre dans différents lieux de formation visant une maîtrise des codes du récit (cours de littérature, cours d'écriture scénaristique, formations marketing, etc.). À rebours de cette idée, il faut rappeler que la théorie du récit n'a jamais cessé d'évoluer: elle s'est surtout internationalisée et s'est diversifiée, ses multiples courants actuels se rattachant peu ou prou à une narratologie qui a été qualifiée de «postclassique» (Herman 1997; Prince 2008; Patron 2018). L'identité disciplinaire de la théorie du récit se définit aujourd'hui davantage par sa finalité (décrire les structures, les fonctions et le fonctionnement des récits) que par une méthode spécifique pour atteindre cet objectif. Des progrès significatifs ont ainsi été accomplis pour mieux articuler l'analyse raisonnée des formes narratives (exprimées par des schémas ou des classements typologiques) à leurs fonctions discursives et à leurs matérialisations médiatiques. Autrement dit, la narratologie contemporaine se préoccupe autant des formes invariantes dans lesquelles se moulent tous les «avatars» de la narrativité (Ryan 2006) que de la manière dont ces dispositifs donnent naissance à une expérience narrative en se fondant sur des spécificités médiatiques qui les caractérisent, évoluant vers ce que Marie-Laure Ryan et Jan-Noel Thon ont appelé une «media-conscious narratology» (Ryan & Thon 2014).

Par rapport aux approches de la période 1960-1970, qui visaient à décrire les structures des récits littéraires, ces nouvelles orientations ont permis d'étendre le champ de la recherche pour inclure l'étude d'artefacts non-littéraires ou non-verbaux. Ces approches permettent de mieux saisir les

mécanismes engendrant l'immersion et le désir de progresser dans le récit, ainsi que les processus cognitifs qui en découlent: phénomènes de simulation mentale ou d'incarnation dans le plan de l'histoire, construction mentale du monde raconté, recyclage ou reconfiguration des stéréotypes culturels, anticipations sous forme de réseaux de probabilités ou de cadrages interprétatifs conditionnant la négociation des valeurs. Ces nombreux développements soulignent l'existence de compléments et parfois d'alternatives pour tous les concepts hérités de la période structuraliste.

2. La théorie du récit dans la didactique du français

Il y a une vingtaine d'années déjà, Yves Reuter rappelait, à un moment où elle commençait à fait l'objet de critiques assez virulentes³, que l'entrée de la narratologie dans les pratiques enseignantes s'est faite à une période antérieure à l'essor de la didactique du français, ce qui aurait eu selon lui quelques conséquences fâcheuses. Il souligne en particulier une dogmatisation de la théorie, une tendance à l'applicationnisme, des confusions notionnelles et une occultation des débats internes et externes à la discipline aboutissant à un figement des concepts (Reuter 2000: 10). Ce constat semble rejoindre en partie celui dressé par Antoine Compagnon, qui affirmait qu'à la suite de son intégration dans les pratiques scolaires, la théorie serait «devenue une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve» (1998: 11). Il faut noter cependant que, contrairement à Compagnon, Reuter explique que la logique d'un tel figement ne met pas en cause seulement l'école, mais les conditions mêmes de la transmission des savoirs initiaux à l'école. Ainsi que l'a montré Bertrand Daunay (2010), ce qui est en jeu dans cette différence, c'est la relation entre savoirs de référence et savoirs scolaires, les premiers étant un peu rapidement exemptés par Compagnon de leur responsabilité dans le figement de leurs propres concepts. Dans un article retraçant l'histoire de la didactique, Daunay rappelle que lorsqu'elles ont été introduites, ces méthodes «avaient le mérite d'adosser l'enseignement de la littérature à une approche scientifique des textes, au risque d'une illusion scientifique très vite dénoncée d'ailleurs par la plupart des acteurs de l'époque» (Daunay 2007: §75, italiques d'origine).

Le risque était grand dès le départ – il s'est notamment vérifié plus tard dans les manuels et dans les instructions officielles –, d'un surcroît de formalisme et de technicisme dans l'approche scolaire des textes littéraires et de la construction d'une nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable – qu'il s'agisse particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit dans les plus grandes classes, *via* Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam, etc.), des modalités de la narration (*via* la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (*via* les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (*via* Ubersfeld, particulièrement). (Daunay 2007: §80)

En réaction à ce «technicisme», la notion qui a renouvelé en profondeur la didactique de la littérature dès les années 90 est celle de *lecture littéraire*. Malgré la modélisation dialectique inspirée de Picard (1986) que Dufays et d'autres en ont proposée (Dufays, Gemenne & Ledur 2015), cette notion a parfois été naturalisée et réduite à une pratique lettrée soumise aux droits du texte, comme l'observent Daunay (1999) et Daunay & Dufays (2016). En complément à cette approche, certain·e·s didacticien·ne·s – en particulier Rouxel & Langlade (2004) – ont alors jugé

nécessaire de la préciser en l'orientant davantage du côté de la subjectivité, l'accent étant mis sur l'agentivité et la diversité potentielle des expériences esthétiques du lecteur ou de la lectrice, au risque de faire basculer la notion vers une pratique idiosyncrasique. Au-delà de leurs divergences, ces travaux permettent de concevoir la lecture des récits comme un va-et-vient entre lectures participative et distanciée, et l'interprétation est envisagée comme une démarche essentiellement inductive et dialogique, au lieu de se fonder sur des procédures normalisées par des cadres imposés, parmi lesquels l'outillage narratologique apparaît comme l'une des ressources les plus saillantes.

En dépit de ces limites imposées aux approches mobilisant la théorie du récit dans la classe de français, Reuter – qui a lui-même rédigé un ouvrage de vulgarisation de la narratologie maintes fois réédité (Reuter 2016) – suggérerait de ne pas «jeter le bébé avec l'eau du bain» (2000: 7), mais plutôt d'aborder la question dans une perspective proprement didactique en se demandant: «Quels savoirs pour qui? (chercheurs? formateurs? enseignants? élèves?) et pour quoi?» (2000: 7). Daunay ajoute que

mettre en cause une entreprise de négation de certains rapports au texte littéraire n'est pas prôner un retour à un subjectivisme empiriste dans l'approche scolaire des textes littéraires: un danger guette toujours, qui est celui d'un empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture. (Daunay 2007: 46-47)

En effet, dans le prolongement des recherches de Lev Vygotski sur le développement des fonctions langagières (2019 [1934]), de nombreux travaux en didactique du français se sont intéressés aux *outils* mobilisés dans l'apprentissage du français. Dans le cadre d'une approche socioconstructiviste (Schneuwly & Bronckart 1985), ces outils sont pensés comme des médiatisations socialement construites qui élargissent la capacité du sujet d'interagir avec son environnement, et l'apprentissage est alors conçu comme un processus d'intégration:

L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. [...] Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme. Mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit: les activités ne sont plus seulement présentes dans leur seule exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment d'elles dans les outils qui les représentent et par là-même signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements: explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer, les compléter sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. L'existence matérielle, extérieure des médiateurs de l'activité est le présupposé de l'élargissement des possibilités. (Schneuwly 2008: 15-16)

Dans une telle perspective, «la construction d'outils conceptuels pour la lecture» (Daunay 2007: 47), qu'incarne, entre autres, l'outillage narratologique, ne fournit pas seulement un étayage de l'interprétation sous forme de procédures objectivables, cette médiatisation s'inscrit également dans un processus de socialisation, de construction du sens et d'élargissement des capacités du sujet d'interagir dans un monde tissé de récits.

Les dérives scientistes ou applicationnistes que les didacticien·ne·s associent parfois à la théorie du récit ne sont donc pas imputables à l'outillage narratologique en tant que tel, mais à certains usages institutionnels ou disciplinaires et, c'est là que nous proposons d'intervenir, à un défaut

d'ergonomie de tel ou tel outil en particulier appelant à sa reconceptualisation en s'appuyant sur les ressources offertes par les théories contemporaines de la narrativité. Mais de tels défauts ne pourront être corrigés que lorsqu'aura été reconnue la valeur potentielle de l'outillage *en général*, en tant que médiatisation permettant le développement de compétences interprétatives, critiques ou rédactionnelles, ainsi que nous y invitent dans ce numéro **Yann Vuillet** et **Bruno Védrine** (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques>). Cette valeur explique certainement l'étonnante résilience de la narratologie enseignée, laquelle semble inusable en dépit des critiques répétées dont elle a fait l'objet dans les milieux de l'éducation, ainsi que le constatent **Bertrand Daunay** (<https://www.transpositio.org/articles/view/du-scepticisme-a-l-optimisme-penser-les-contenus-d-enseignement>) et **Nathalie Denizot** (<https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie>) dans leurs articles respectifs.

Mais, alors que de nombreuses recherches en didactique se sont penchées sur les outils langagiers ou informatiques, et même sur le mobilier dont il est fait usage dans la classe de français (Plane & Schneuwly 2000), elles négligent le plus souvent l'examen de la boîte à outils narratologique, qui continue pourtant d'être largement utilisé par les enseignant·e·s, ainsi que le montre l'étude de terrain présentée dans ce numéro par **Luc Mahieu** (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>). Dufays et Brunel déplorent ainsi, dans un récent état des lieux, «le peu d'impact visible chez les didacticien·ne·s des derniers travaux de la narratologie» (Dufays & Brunel 2016: 252) et ce constat suggère que les questions adressées à la narratologie il y a plus de vingt ans par Reuter n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes, voire qu'elles n'ont en réalité presque jamais été posées.

Cette absence de dialogue entre narratologie et didactique apparaît d'autant plus regrettable si l'on considère les convergences entre sciences du récit et sciences de l'éducation. La revalorisation d'une lecture «au premier degré» (David 2014), qui ménage une place aux expériences immersives des lecteurs et à la dynamique d'une progression aimantée par la mise en intrigue, n'est plus jugée incompatible avec un travail scolaire sur la forme du discours, les idées de l'écrivain ou son contexte historique. Cette remise au premier plan d'un rapport à la littérature autrefois méprisé ou négligé entraîne en même temps la nécessité de renouveler les outils à même de construire une réflexion sur les mécanismes narratifs qui sont à la base de l'immersion, de la consistance des univers narratifs ou de l'engendrement d'une tension narrative. Comme l'explique Jérôme David:

On comprend qu'il faille s'appuyer dans cette démarche sur des savoirs historiques, mais également narratologiques ou poétiques. On devine également ce qui nous manque encore en termes de ressources analytiques pour décrire adéquatement les diverses façons dont la littérature *sollicite* le lecteur, l'attire dans chacun de ses univers, le constitue en sujet d'une expérience esthétique et, surtout, lui propose une ontologie inédite et l'inscrit dans une communauté de lecteurs avant de prendre congé de lui après un nombre de pages fixé d'avance. Ces lacunes (savoirs encore exploratoires, transposition didactique embryonnaire) rendent presque impossible, à l'heure actuelle, la transmission scolaire d'un savoir en la matière. (Raison de plus, je crois, pour s'y atteler sans retard). (David 2014: §37)

Dans le cas présent, la «lacune» évoquée découle surtout d'un manque de visibilité et d'accessibilité des ressources existantes, puisque les narratologies d'orientation rhétorique, stylistique ou cognitive offrent un attirail conceptuel très riche pour décrire les mécanismes

textuels présidant à l'immersion dans le monde raconté ou à la dynamique de la tension narrative (Phelan 1989; Rabatel 1998; Patron 2009; Baroni 2017b; Caracciolo & Kukkonen 2021). Si David appelle de ses vœux une théorisation des phénomènes impliqués par un rapport à la littérature «au premier degré», le principal obstacle à la transmission scolaire d'un tel «savoir» consiste donc plutôt en un défaut de transposition de concepts narratologiques déjà disponibles. Par ailleurs, à un second degré également, de nombreuses approches narratologiques alternatives aux approches structuralistes (par exemple les théorisations portant sur les textes possibles, la construction textuelle du point de vue, la fiabilité des instances narratives, la polyphonie ou les virtualités actionnelles) permettraient d'éclairer la nature *équivoque*, *plurivoque* ou justement parfois trop *univoque* des situations mises en scènes par les fictions, offrant des leviers pour mieux en saisir les soubassements argumentatifs et idéologiques.

Il faut ajouter enfin, ainsi que le soulignent notamment Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (2012), que l'évolution du contexte médiatique invite à repenser les «compétences littératiées» faisant l'objet d'un travail scolaire. Jacques Migozzi résume ce renouvellement dans la didactique du français de la manière suivante:

[C]ertaines recherches de grande ampleur menées depuis une dizaine d'années au Québec [...] ont conduit à la stabilisation théorique (et à la reconnaissance institutionnelle via la création récente d'une chaire à l'UQAM) de la notion de «littératie médiatique multimodale», définie [...] comme la capacité d'un individu médiaculturel à recevoir, interpréter, évaluer mais aussi élaborer, créer et diffuser des messages articulant de manière diversifiée les modes iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs, autrement qualifiés de «multitextes». (Migozzi 2019: §19)

Sur ce point également, il nous semble que l'orientation transmédiatique de la narratologie contemporaine permet de réfléchir à la transférabilité des compétences mobilisées en classe pour l'analyse et la production de récits littéraires, vers une meilleure compréhension des incarnations non-verbales de la narrativité (Baroni 2017a). Les approches transmédiales n'ont pas seulement étendu l'applicabilité des concepts à d'autres médias, mais elle a également permis d'éclairer les effets induits par la matérialité des supports sur la construction des récits, mettant par exemple en lumière les caractéristiques des formes sérielles ou déployées sur des supports visuels, audiovisuels, graphiques ou composites. Du côté de la narrativité verbale, cela a également permis d'intégrer de manière beaucoup plus conséquente les approches stylistiques, qui ont considérablement enrichi la compréhension de phénomènes aussi essentiels que la construction du point de vue (Rabatel 1998) ou le statut optionnel d'un narrateur verbal (Patron 2009).

3. Le dossier

Notre recherche vise en premier lieu à inventorier aussi précisément que possible le corpus des outils habituellement enseignés au secondaire I et II dans les classes de français comme langue de scolarisation, tout en documentant les difficultés ou les limites que rencontrent les enseignant·e·s quand ils ou elles tentent de s'en servir. Il s'agit aussi, dans un deuxième temps, d'envisager la possibilité d'une amélioration de l'ergonomie de l'outillage narratologique en le pensant au plus près de ses usages scolaires et des réalités du terrain de l'enseignement. Cette seconde étape, à laquelle est liée l'organisation de la journée d'étude évoquée plus haut, passe par la reconstruction d'un dialogue entre narratologues et didacticien·ne·s du français, en surmontant un cloisonnement

disciplinaire qui a trop longtemps prévalu et en se fondant sur des témoignages avérés de praticiens de la boîte à outils dont il s'agit de discuter de la pertinence. Le dossier présenté dans ce numéro constitue ainsi un premier jalon dans cette enquête et dans ce dialogue interdisciplinaire dont on peut espérer qu'il contribuera à construire une réflexion productive sur la narratologie enseignée.

Le premier volet de ce dossier est donc consacré à quelques «grand·e·s témoins», acteur·rice·s de la scolarisation de la narratologie, à qui nous devons l'honneur d'un partage d'expérience de première ligne. Bien que leurs parcours soient distincts, un aspect commun apparaît pour la majeure partie de ces témoins ; aspect qui étonne s'agissant de personnalités que nous pensions solliciter pour leur participation essentiellement théorique à la recherche narratologique: nombre d'entre eux font valoir avant tout une expérience de terrain, d'enseignement au niveau secondaire, voire primaire, ainsi qu'au niveau des formations continues. On remarque aussi à quel point l'époque a changé et combien l'ancienne porosité entre les mondes de la recherche et de l'enseignement s'est réduite. Pour le dire avec les termes de Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>): «Trente ans plus tard, les “courroies de transmission” du savoir narratologique que sont les revues pédagogiques, les ouvrages de vulgarisation scientifiques, la formation en cours de carrière, les programmes, les manuels, les conseils de l'inspection se sont distendues ou ont tout bonnement disparu». Un tel constat confirme en partie la pertinence de notre projet, puisqu'il s'agit pour nous de réactiver ou de reconstruire de telles «courroies de transmission».

Pour ce qui est de leurs constats communs, les contributeurs et la contributrice de ce dossier tombent d'accord sur une série importante d'observations qui retissent le fil de l'histoire récente de la discipline. Tous·tes reviennent sur les raisons historiques de l'apparition et de la fortune scolaire de la narratologie, souvent associées à un enjeu politique de démocratisation du littéraire, à un dégoût de la «doxa commentative» (Reuter) alors au centre des pratiques universitaires, et à la volonté de renouvellement de l'enseignement qui accompagne mai 68. Dans cette logique, Tous·tes mettent en avant l'importance des revues, en particulier *Pratiques*.

Cette revue est perçue comme un poste d'observation privilégié permettant de retracer avec nuance l'entrée de la narratologie dans les programmes éducatifs. Si nos témoins reviennent sur le danger d'une théorisation qui apparaisse comme directement applicable à ces programmes, ils reconnaissent aussi que ce danger n'a pas toujours été évité. D'où la reconnaissance, généralement partagée, d'une mise en crise de la narratologie issue du structuralisme, via l'accusation de technicisme, et la forte présence dans les programmes de concepts tels que le schéma quinaire, le schéma actantiel, ou d'autres étiquettes facilement exportables. On trouve enfin, pour beaucoup de nos spécialistes, le rappel d'un idéal visant la libération de la parole des élèves, cette émancipation impliquant une utilisation réfléchie des concepts.

Pour ce qui est des constats individuels, on observe chez **Jean-Michel Adam** et **Françoise Revaz** (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>) l'importance et la prééminence de catégories attachées au récit (les «gradients de narrativité») plutôt que le récit en tant qu'objet – une objectification coupable de fournir des structures immuables et réutilisables à des fins douteuses: le révisionnisme des fake news, ou plus généralement la perspective d'un tout-récit qui menace d'englober l'ensemble de nos expériences en nous coupant de la saine distance dont nous avons besoin pour les appréhender.

Dans sa contribution, **Jean-Paul Bronckart** (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) met en garde contre l'usage des méthodes classiques de transposition didactique (théorisée par Chevallard) face à un objet hétérogène, et donc non unifié. Il appelle de ses vœux un cadrage didactique renouvelé et pertinent de la narratologie. (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>)

Jean-Louis Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>) pose quant à lui un regard nuancé sur le problème, presque toujours soulevé par ses collègues, de la technicisation de la narratologie scolarisée. Si le didacticien belge relève bien entendu les accusations de dérive formaliste adressées à la narratologie, il précise aussi les avantages et les conséquences de la scolarisation de ces techniques d'analyse. Selon lui, nombre de notions narratologiques sédimentées dans l'institution scolaire doivent leur longévité à leur inscription dans des oppositions binaires, les rendant facilement mémorisables, donc évaluables. Si la critique est évidente, elle se double aussi d'une réévaluation, voire d'une réhabilitation, de ces «moyens» de la formation littéraire si souvent conspués.

Par un regard historique très exhaustif orienté sur la revue *Pratiques* qu'il a contribué à fonder et diriger depuis bientôt cinquante ans, **André Petitjean** (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>) offre une ouverture passionnante sur un monde en partie disparu mais dont demeurent certaines survivances. Disparues sans doute les années où enseignement dans le secondaire, activités intenses à l'avant-garde de la recherche et activisme politique pouvaient se conjuguer harmonieusement. Mais heureusement, une réflexion sur les enjeux de l'enseignement du français reste actuelle, à l'heure où l'importance de la narratologie se mesure à celle de faire écrire: «il importe de donner aux élèves la possibilité de "faire" de la littérature et pas uniquement de la commenter».

Yves Reuter (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>), quant à lui, rappelle que cet engouement propre aux années post-68 n'était pas propre à la théorie des textes et que la narratologie naissante travaillait sur ce plan en concurrence avec la philosophie ou la politique. Partageant en cela l'avis de Bronckart, il ajoute qu'il faudrait mieux parler d'«élaboration» plutôt que de «transposition» didactique, le modèle chevallardien ne convenant pas, car pouvant être suspecté d'applicationnisme. Mais il remarque également, comme Dumortier, que c'est le caractère relativement autonome des exemples de la première narratologie qui a valu à celle-ci sa fortune scolaire. En conclusion, il estime que la mauvaise réputation de la narratologie est d'autant plus regrettable que les récits restent plus que jamais au centre de l'enseignement littéraire.

Enfin **Claude Simard** (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard>), représentant le versant outre-Atlantique de cette série de témoignages, rappelle que l'importance historique de la narratologie à l'école trouve aussi son explication dans les programmes ministériels québécois. À l'époque comme de nos jours, les directives institutionnelles ont eu beaucoup de poids dans le développement des programmes. Simard préconise en conclusion un équilibre «entre l'intellect et l'affect» pour développer via l'étude de la littérature une conscientisation des phénomènes narratifs, dans un monde où notre besoin de récits n'est pas près de s'éteindre.

Pour présenter plus en détail ces entretiens, **Luc Mahieu** (<https://www.transpositio.org/articles/view/synthese-des-entretiens-avec-quelques-temoins-de-la-scolarisation-des-theories-du-recit>)

propose une introduction à ceux-ci et rappelle le dispositif adopté pour recueillir la parole de ces grand·e·s témoins. Forme synthétique des réponses proposées, cette contribution permet également de percevoir au fil de ces discours des lignes de convergence (notamment autour de l'importance attribuée à un contexte de changement de configuration disciplinaire et d'émergence de la didactique en tant que champ de recherche) et de divergence (retours réflexifs contrastés sur les rôles joués par ces acteur·rice·s ou évaluations diverses sur les notions narratologiques qui auraient pu connaître un autre sort en contexte scolaire).

Afin de compléter ces regards sur le passé de la scolarisation des théories du récit, **Nathalie Denizot** (<https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie>) partage un regard sur «l'aventure scolaire de la narratologie» au lycée. La chercheuse y exploite les instructions officielles françaises publiées depuis les années 1970, un corpus de manuels publiés entre 1984 et 2020, ainsi que les entretiens présentés ci-dessus. Cette analyse historico-didactique lui permet de montrer que la narratologie devient dans les années 1990 le cadre d'analyse hégémonique pour travailler le récit, et ce aux dépens des autres théories du texte et de la linguistique textuelle. Mais l'analyse parallèle des programmes et des manuels permet également de voir qu'après une présence explicite des notions narratologiques dans les prescrits (de 1987-88) et dans les manuels scolaires, suit, à partir de 2000-2001, une période durant laquelle la théorie du récit disparaît des instructions officielles, alors que les outils narratologiques perdurent dans les méthodes d'enseignement en tant que «véritables savoirs disciplinaires, avec des définitions précises, des exercices pour s'exercer à leur emploi». Plongeant plus en profondeur dans les manuels, Denizot montre que la notion la plus présente est sans conteste celle de «point de vue», tout en précisant que l'institutionnalisation des catégories genettiennes autour de celle-ci s'accompagne d'un travail d'exercitation sur des corpus d'extraits majoritairement issus de la production romanesque du XIXe siècle, et plus précisément de certains auteurs, tels que Flaubert, Stendhal ou Zola, qui ont «justement contribué à l'histoire de la subjectivation du récit». Si la chercheuse s'intéresse également aux autres notions présentes dans les manuels – narrateur, schéma narratif, fonction des personnages, catégorie relatives à l'ordre du récit –, c'est pour remarquer qu'à de rares exceptions près (lesquelles intègrent quelques bandes dessinées), le travail d'exercice proposé sur les notions narratologiques se fait sur la base exclusive des textes littéraires, se conformant ainsi à une conception étroite du récit partagée par certains narratologues, dont Gérard Genette. Banalisée, restreinte à des corpus littéraires et des exercices «parfois un peu myopes et technicistes», la narratologie n'en est pas moins devenue, selon Denizot, «incontournable dans les manuels de méthode qui cherchent à "outiller" les élèves dans le travail sur les textes».

Après avoir scruté le passé scolaire de la narratologie, deux contributions permettent d'explorer le présent des pratiques enseignantes. Dans une synthèse des premiers résultats de son enquête, **Luc Mahieu** (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>) propose d'exploiter les données issues d'un questionnaire complété par 529 enseignant·e·s du secondaire (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique, en France, en Suisse et au Québec. S'en dégage une «boîte à outils» narratologique relativement partagée dans les pratiques enseignantes, même s'il faut constater quelques différences (notamment dans la terminologie, la fréquence d'utilisation des notions ou l'importance de celles-ci dans la réussite de l'épreuve finale) qui renvoient à des configurations disciplinaires elles-mêmes différenciées selon les pays. Les répondant·e·s français·es et suisses semblent ainsi accorder une place plus importante à l'outillage narratologique que leurs homologues belges et québécois·es, ce qui renvoie

parallèlement, dans ces deux ensembles, à des places différenciées accordées à la littérature dans les cours de français (plus importante en France et Suisse). Au-delà des fréquences d'utilisation, le sentiment d'utilité associé aux notions d'analyse du récit a également été sondé, conduisant à la constatation (est-ce une surprise?) que 94% des répondant·e·s estiment utile ou très utile que leurs élèves soient ainsi formés sur le plan de la théorie du récit. Parmi les nombreux résultats obtenus permettant de dresser un état des lieux des pratiques actuelles, il est en revanche plus surprenant de voir que les enseignant·e·s n'estiment pas que les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture-plaisir.

La question narratologique est également envisagée par **Jean-Louis Dufays**

(<https://www.transpositio.org/articles/view/situation-et-perspectives-de-l-etude-du-recit-dans-les-classes-de-francais-aujourd-hui>) à l'aune du projet Gary, une enquête qui éclaire en particulier l'implication des enseignant·e·s et la performance de lecture des élèves concerné·e·s. Dans le cadre de ce projet, on a fait lire une nouvelle de Romain Gary à près de 2000 élèves encadrés par 70 enseignant·e·s. À partir de ces observations, Dufays constate entre autres que le travail sur la construction narrative du texte se présente comme une base très sédimentée dans les pratiques scolaires. Si, dans l'ensemble, les compétences de lecture apparaissent étayées par l'approche narratologique, les compétences interprétatives semblent moins sollicitées. Dans le second volet de sa contribution, Dufays préconise la mise en parallèle de la compréhension et de l'interprétation, envisageant les «outils comme moyens d'enrichir le sens plutôt que comme conditions d'accès à celui-ci». Il ajoute à ces observations qu'il serait nécessaire de prendre en charge la question de l'appréciation des récits, la validation du rapport affectif qui lie les textes aux élèves, même s'il reste difficile à évaluer, pouvant représenter un aspect essentiel du travail scolaire.

Enfin, les derniers contributeurs à ce dossier nous invitent à nous tourner vers le futur de la narratologie enseignée.

Bertrand Daunay (<https://www.transpositio.org/articles/view/du-scepticisme-a-l-optimisme-penser-les-contenus-d-enseignement>) propose une contribution en deux parties, oscillant comme son titre l'indique entre scepticisme et optimisme quant à la possibilité d'améliorer les pratiques enseignantes relatives à l'outillage narratologique. Dans un premier temps, il revient sur les processus de construction des savoirs scolaires en distinguant deux conceptions – l'une *transpositionniste* et verticale (Chevallard 1985), l'autre *créationniste* et horizontale (Chervel 1988) – qu'il propose de croiser pour mieux envisager les processus complexes de *scolarisation* qui finissent par constituer ce que Denizot (2021) appelle la *culture scolaire*. Ce cadre planté, Daunay s'attache plus particulièrement aux contenus narratologiques en voyant justement dans leurs modalités de scolarisation un facteur d'explication de leur succès: l'école se saisit en effet d'autant mieux, en les remodelant, «de savoirs qui peuvent se combiner à ceux qu'elle transmet déjà». La narratologie a donc pu remplacer l'histoire littéraire comme socle épistémologique *légitime* d'une approche scolaire de la littérature. Sur ces bases, s'il juge difficile de préjuger de l'avenir de la narratologie scolaire, Daunay estime que «rien n'empêche que son règne se poursuive», voyant un indice de la présence continuée de la narratologie à l'école dans un extrait d'un récent programme du lycée (2019) évoquant la nécessaire «acquisition d'un vocabulaire technique» et mentionnant explicitement la focalisation.

Raphaël Baroni (<https://www.transpositio.org/articles/view/comment-un-theoricien-du-recit-pourrait-il-contribuer-a-ameliorer-l-outillage-narratologique-scolarise>) s'interroge quant à lui sur

les raisons pour lesquelles un théoricien du récit s'est mis en tête d'améliorer l'outillage narratologique scolarisé et sur la complexité de cette quête ardue, si ce n'est impossible. Dans ce retour réflexif sur son propre parcours, Baroni envisage certains acquis du projet *DiNarr* lancé voici deux ans, dont les premiers résultats ont été publiés dans des revues de didactique du français (Baroni 2023a; 2023b). Puisque se confirme à la fois la résilience de la narratologie dans les pratiques scolaires et les difficultés dans le maniement de certaines notions (voir la contribution de Luc Mahieu), il s'agit dès lors de mesurer quelles peuvent être les contributions spécifiques d'un narratologue pour améliorer «l'ergonomie de l'outillage narratologique pour le mettre véritablement au service des besoins des enseignants et des élèves». Dans cette perspective, Baroni estime que le narratologue doit *a minima* légitimer une remise en question salutaire des modèles hérités, qui ont été parfois sacralisés sous la figure tutélaire de Gérard Genette, et il peut aussi informer enseignant·e·s et didacticien·ne·s de l'existence de débats autour des modèles hérités et d'alternatives à ceux-ci. Il termine son article en dressant un inventaire des éventuels lieux d'intervention en passant en revue les notions traditionnellement enseignées et la manière dont elles pourraient être renouvelées: narrateur, focalisation, temps du récit, intrigue, personnage. Si ces propositions doivent aller à la rencontre du terrain de la classe et du monde de l'école en général (prescrits, manuels, formations initiale et continue des enseignant·e·s...), il espère qu'en retour, c'est la théorie elle-même qui en sera enrichie par cette confrontation avec les usages qui peuvent en être faits. Il regrette en effet que les modèles narratologiques, souvent élaborés dans une démarche purement hypothético-déductive, aient «trop rarement été confrontés à des tests empiriques, de sorte que leur validité demeure le plus souvent douteuse».

Yann Vuillet et Bruno Védrines (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques>) partent du constat selon lequel la narratologie reste d'actualité à l'école. Reste à interroger son sens, qui pour eux est double: le développement intellectuel de l'élève et sa compréhension des émotions. Il s'agit d'abord de renverser la hiérarchie académie-école: ce n'est pas la seconde qui doit ses matériaux et leurs développements à la première, ce serait bien plutôt à la scolarisation de leurs théories que les universitaires doivent la vitalité de celles-ci. Et de procéder ensuite à une explicitation par le terrain scolaire, afin de tordre le cou aux idées reçues selon lesquelles enseigner les techniques d'analyse du récit serait le signe d'une autosatisfaction théorique. À rebours de cette idée, ils estiment qu'«il vaut mieux partir d'un réel état des choses, sous peine de rêver la réalité plutôt que la décrire». Les auteurs s'appuient sur le modèle élaboré par Lev Vygotski pour rappeler la valeur des «concepts» enseignés, en particulier narratologiques. Dans une telle approche, ils soulignent que la question émotionnelle n'est pas absente de l'apprentissage conceptuel, tout simplement parce que l'émotion se conceptualise aussi, ce qui permet de la conscientiser et de la partager. L'enjeu central, rappellent-ils en conclusion, consiste à «se départir de rapports plus ou moins spontanés où s'encourt toujours le risque de confondre l'objet que l'on souhaite décrire avec l'effet qu'il a sur nous».

Jean-François Boutin (<https://www.transpositio.org/articles/view/fragments-hermeneutiques-et-phenomenologiques-pour-une-actualisation-narratologique-en-didactique-de-la-trans-fiction>) se propose quant à lui d'élargir les corpus enseignés pour y inclure les productions transmédias, jusqu'ici peu traitées dans le contexte scolaire, la narratologie contemporaine pouvant servir de levier pour permettre ce désenclavement. La nécessité d'adopter de nouveaux outils aptes à rendre compte de la nature hybride de ces productions transmédias se pose en particulier au Québec, où les programmes scolaires semblent encore fortement alignés avec une narratologie classique très

verbo-centrée. Assouplir le rapport à la théorie du récit implique-t-il aussi de remettre en question nos propres méthodologies? L'auteur le suggère en quittant les rivages prudents de l'analyse critique pour mettre en scène un sujet empêtré dans le labyrinthe des fictions transmédiatiques. Il s'agit dès lors d'en appeler à une plus forte adaptabilité des concepts théoriques face à une réalité fictionnelle qui se présente de plus en plus sous la forme d'expériences hybrides, foisonnantes et ultra-immersives, qui se révèlent réfractaires à une analyse fondée sur des outils critiques traditionnels. En somme, le rapport distancié (on pourrait dire: moderne) au concept est aujourd'hui insuffisant pour rendre compte de telles expériences, qui doivent se munir d'outils – y compris narratologiques – capables de répondre de cette hybridité en l'intégrant.

4. En guise de conclusion

Si la narratologie cesse d'être un épouvantail dans le domaine des recherches en didactique de la littérature, c'est sans doute parce que l'on commence à s'intéresser sérieusement à la notion de «réputation», en observant que celle de la narratologie n'est peut-être pas assez bonne, tandis que celle de la littérature l'est trop. Comme le montrent de récents travaux (Ronveaux et Schneuwly, 2018, et jusqu'à l'intervention de Y. Vuillet et B. Védrines dans ce dossier), l'enseignement de la littérature a été longtemps conditionné par la réputation littéraire des textes enseignés, et par son corollaire d'une fausse universalité, naturalisée, conduisant à une collusion d'initiés. Le rééquilibrage que ces travaux appellent de leurs vœux, pour s'émanciper d'une «sacralisation» de la littérature (Meizoz, 2023), rejoint la nécessité de réévaluer la réputation de la narratologie. Sans un changement profond de l'image de ce domaine de recherche dans les études littéraires, la didactique et l'enseignement du français, tout changement de fond demeurera impossible. L'ambivalence de Tzvetan Todorov est révélatrice sur ce point, car, comme le rappellent certains articles réunis dans ce dossier, il n'est pas seulement l'un des pionniers de la narratologie, il est aussi l'auteur de *La littérature en péril* (2007), ouvrage qui cumule ce double déséquilibre réputationnel: celui d'une littérature sanctifiée et d'une narratologie conspuée. Et si le «péril» est justement reconnu par quelques-uns des contributeur·ice·s de notre dossier comme étant lié à cette «analyse structurale» dont Todorov fut l'un des promoteurs (Todorov 2007: 23), «la littérature» serait à plaindre selon lui à cause d'une approche qui la priverait de «sens»:

Le lecteur ordinaire, qui continue de chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie, a raison contre les professeurs, critiques et écrivains qui lui disent que la littérature ne parle que d'elle-même, ou qu'elle n'enseigne que le désespoir. (Todorov 2007: 72)

Or ce «sens» évoqué par Todorov semble aujourd'hui bien difficile à admettre de manière unilatérale. Il le justifie par un principe téléologique hérité de Kant, selon lequel toute production narrative s'apparenterait à «un pas obligé de la marche vers un sens commun, autant dire vers notre pleine humanité» (p. 78). Il semble bien, plutôt, que l'on ait affaire à un effet implicite et inavoué de connivence (Gabathuler, Védrines & Vuillet 2019), dont on ne peut se satisfaire comme d'un donné universel, équitablement partagé. Délivré de cette connivence, le sens peut se remettre à exister, à condition de faire l'objet d'une reconstruction constante et communautaire dans les domaines de la scolarisation et de la médiation de la littérature. Ajoutons à cela le fait que Todorov, comme nombre d'universitaires spécialistes de critique littéraire (Gabriel, Gillain & Vrydaghs,

2020: 242), ne démontre aucune connaissance des travaux de didactique de la littérature, et nous pourrions en conclure que, sur le plan des rapports entre enseignement de la littérature et des théories du récit, ni la première ni les secondes ne sont en péril.

Bibliographie

Adam, Jean-Michel (1984), *Le récit*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».

Baroni, Raphaël (2023a), «Des virtualités du monde de l'histoire à la mise en intrigue: une alternative au schéma narratif», *Pratiques*, n° 197-198. URL: <https://journals.openedition.org/pratiques/12755> (<https://journals.openedition.org/pratiques/12755>)

Baroni, Raphaël (2023b), «Une perspective transmédiatique sur la focalisation», *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 78, p. 9-44. URL: https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_E5B0EF1995A3.P001/REF (https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_E5B0EF1995A3.P001/REF)

Baroni, Raphaël (2017a), «Pour une narratologie transmédiatique», *Poétique*, n° 182, p. 155-175. DOI: <https://doi.org/10.3917/poeti.182.0155> (<https://doi.org/10.3917/poeti.182.0155>)

Baroni, Raphaël (2017b), *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine. URL: https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_91F2FABBCF53 (https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_91F2FABBCF53)

Bremond, Claude (1964), «Le message narratif», *Communications*, n° 4, p. 4-32.

Caracciolo, Marco & Karin Kukkonen (2021), *With Bodies. Narrative Theory and Embodied Cognition*, Columbus, Ohio State University Press.

Chervel, André (1988), «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119. URL: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593 (https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593)

Chevallard, Yves (1985/1991), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, coll. «Recherches en didactique des mathématiques».

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

Daunay, Bertrand (1999), «La "lecture littéraire": les risques d'une mystification», *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 30, p. 29-59.

Daunay, Bertrand (2007), «État des recherches en didactique de la littérature», *Revue française de pédagogie*, (159), p. 139-189.

Daunay, Bertrand (2010), «Français et littérature: une ou des discipline (s)», *Le français aujourd'hui*, n° 168 (1), p. 23-30. URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-23.htm> (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-23.htm>)

Daunay, Bertrand & Jean-Louis Dufays (2016), «La lecture littéraire en débat, pour en finir?», in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, C. Ronveaux (dir.), Bruxelles, P.I.E. Peter

Lang, coll. «ThéoCrit'».

David, Jérôme (2014), «Chloroforme et signification: pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école?», *Études de lettres*, n° 295, p. 19-32. URL: <https://journals.openedition.org/edl/604> (<https://journals.openedition.org/edl/604>)

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».

Dufays, Jean-Louis (2016), «La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique», *Tréma*, n°45, p. 9-17.

Dufays, Jean-Louis & Magali. Brunel (2016), «La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXIe siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire», in *Didactiques du français et de la littérature*, A. Petitjean (dir.), Metz, CREM (Université de Lorraine), p. 233-266.

Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne & Dominique Ledur (2015), *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. «Pratiques pédagogiques».

Gabathuler, Chloé, Bruno Védrines & Yann Vuillet (2019), «Didactique, réputation littéraire et connivences», *Recherches* n°70, p. 137-162.

Gabriel, Jean-Benoît, Nathalie Gillain & David Vrydaghs (2020), «La didacticité des discours sur l'enseignement des lettres» in *Diffusion et influence des recherches en didactique du français*, O. Tremblay, É. Falardeau, P. Boyer, & I. Gauvin (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 241-257.

Genette, Gérard (1972), «Discours du récit», in *Figures III*, Paris, Seuil, coll. «Poétique».

Herman, David (1997), «Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology», *PMLA*, n° 112 (5), p. 1046-1059.

Langlade, Gérard & Annie Rouxel (2008), «Des références critiques, pour quoi faire?», *Le Français aujourd'hui*, n° 160, p. 53-60.

Lebrun, Monique, Nathalie Lacelle & Jean-François Boutin (2012), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Meizoz, Jérôme (2023), «Le sacré littéraire résiduel. Une enquête», *Contexte*, varia, DOI: <https://doi.org/10.4000/contextes.11089> (<https://doi.org/10.4000/contextes.11089>)

Migozzi, Jacques (2019), «Extension du domaine de la littérature: quelques propositions pour repenser la formation "littéraire" à l'Université inspirées de quelques recherches récentes en Littératures Populaires et Culture Médiatique», *ELFe XX-XXI*, n° 8. URL: <https://dx.doi.org/10.4000/elfe.999> (<https://dx.doi.org/10.4000/elfe.999>)

Patron, Sylvie (2018), *Introduction à la narratologie postclassique. Les nouvelles directions de la*

recherche sur le récit, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

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

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

Picard, Michel (1986), *La Lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Editions de Minuit.

Plane, Sylvie & Bernard Schneuwly (dir.) (2000), *Les outils d'enseignement du français*, coll. «Repères: recherches en didactique du français langue maternelle».

Prince, Gerald (2008), «Classical and/or Postclassical Narratology», *Esprit Créateur*, n° 48 (2), p. 115-123.

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

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

Reuter, Yves (2016 [1997]), *L'analyse du récit*, Paris, Dunod, coll. Topos.

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

Rouxel, Annie & Gérard Langlade (2004), *Le Sujet lecteur. Lectures subjectives et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Ryan, Marie-Laure (2006), *Avatars of Story*, Minnesota, University of Minnesota Press.

Ryan, Marie-Laure & Jan-Noël Thon (dir.) (2014), *Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology*, Lincoln, University of Nebraska Press.

Schneuwly, Bernard & Jean-Paul Bronckart (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, Bernard (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*, Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 118.

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

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

Vygotski, Lev (2019 [1934]), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

1. Sur l'importance du concept de "toolbox" dans le champ de la narratologie, voir l'article de Dawson (2017).

2. Les modalités particulières de cette entrée dans les classes constituent un des axes de la recherche doctorale que Luc Mahieu développe au sein de l'équipe DiNarr.

3. Dans un article de 2008, Gérard Langlade et Annie Rouxel dénoncent par exemple un «recours quasi exclusif à l'héritage formel de la narratologie, dont chacun peut aujourd'hui constater les limites» (Langlade & Rouxel 2008).

Pour citer l'article

Gaspar Turin, Luc Mahieu, Raphaël Baroni, "Introduction n°6: Pour une théorie du récit au service de l'enseignement", Transpositio, n°6 Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives, 2023

<https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-6-pour-une-theorie-du-recit-au-service-de-l-enseignement> (<https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-6-pour-une-theorie-du-recit-au-service-de-l-enseignement>)