

INTERROGER LA PLACE DE LA NARRATOLOGIE DANS LES CLASSES DE BELGIQUE, DE FRANCE, DU QUÉBEC ET DE SUISSE

Luc Mahieu (UNIL, Lausanne & UCLouvain, Louvain-la-Neuve)

L'objectif de cet article est double : présenter une enquête qui s'intéresse à la place de la narratologie dans les pratiques des enseignant-e-s du secondaire et interroger la dimension internationale de cette recherche pour en dire les bénéfices, mais aussi les défis dans le cadre particulier d'une thèse de doctorat.

Le projet

Initié par Raphaël Baroni (UNIL) sur la base d'un financement du Fonds National Suisse (FNS, 197612 / 1), le projet intitulé *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* part d'un constat : un décalage de 50 ans semble s'être creusé entre les théories contemporaines du récit et les concepts utilisés dans les classes de français. À la croisée de la narratologie et de la didactique, ce projet, dans son volet descriptif, vise à cartographier les pratiques et les savoirs mobilisés dans ce cadre par les enseignant-e-s de français au niveau secondaire (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande. Il s'agit de répondre aux questions suivantes : quelle place accordent les enseignant-e-s aux outils narratologiques ? Et, pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves ? Le projet, mené par l'équipe *DiNarr (Didactique & Narratologie)*¹, comporte également un volet prospectif consistant en un examen critique de la théorie enseignable, concrétisé par différentes publications (Baroni, 2021, 2023 ; Baroni et al., 2024) et la création d'un site-ressource à destination des enseignant-e-s².

Sans retracer ici toute l'histoire de l'« aventure scolaire de la narratologie » (Denizot, 2023), on notera qu'après une scolarisation (Denizot, 2021) des notions théoriques issues de la très en vogue « analyse structurale du récit » (Barthes, 1966) dans les années 70-80, la théorie du récit et ses usages scolaires se sont vu reprocher leur technicisme et leur décalage avec d'autres paradigmes : théorie de la réception, approches cognitives et subjectives (Baroni et Dufays, 2020). Néanmoins, voici 25 ans, Yves Reuter (2000), s'il reconnaissait un certain « figement » de la théorie du récit dans ses usages scolaires, considérait qu'il était « pour le moins hâtif » de « jeter le bébé avec l'eau du bain » (p. 7). Listant un certain nombre de bénéfices de la narratologie pour l'enseignement du français, il invitait les chercheurs à objectiver les critiques adressées à cet ensemble notionnel et à établir un véritable état des lieux des pratiques enseignantes à ce sujet. À certains égards, l'enquête présentée ici constitue une réponse à cet appel.

Le design méthodologique et les corpus envisagés

À la différence de la plupart des études internationales qui ont récemment enrichi notre regard comparatif en didactique du français (voir l'introduction du présent numéro)³, le design méthodologique de la recherche *DiNarr* n'a pas rassemblé différentes équipes chargées, chacune dans son contexte, de mener la collecte et l'analyse des données, avant que ne soit partagé un travail de comparaison et de synthèse. Si différents partenaires internationaux⁴ ont soutenu le recueil de données

1 Qui, outre Raphaël Baroni, est/a été composée de Fiona Moreno, Gaspard Turin, Vanessa Depallens et Luc Mahieu.

2 Voir le site Internet <https://wp.unil.ch/dinarr/>.

3 À ces études, on peut ajouter la récente thèse de Pierre Outers dans laquelle le chercheur compare les situations différenciées de l'enseignement de la littérature dans les communautés francophone et néerlandophone de Belgique (Outers, 2024).

4 Jean-François Boutin pour le Québec, Vincent Capt et Chloé Gabathuler pour la Suisse, Bertrand Daunay et Nathalie Denizot pour la France, et Jean-Louis Dufays pour la Belgique.

et ont discuté l'interprétation des résultats lors d'une journée d'étude organisée à mi-projet¹, l'essentiel du traitement et de l'analyse a été réalisé dans le cadre, forcément plus restreint, de ma recherche doctorale. En l'occurrence, le matériau rassemblé consiste en

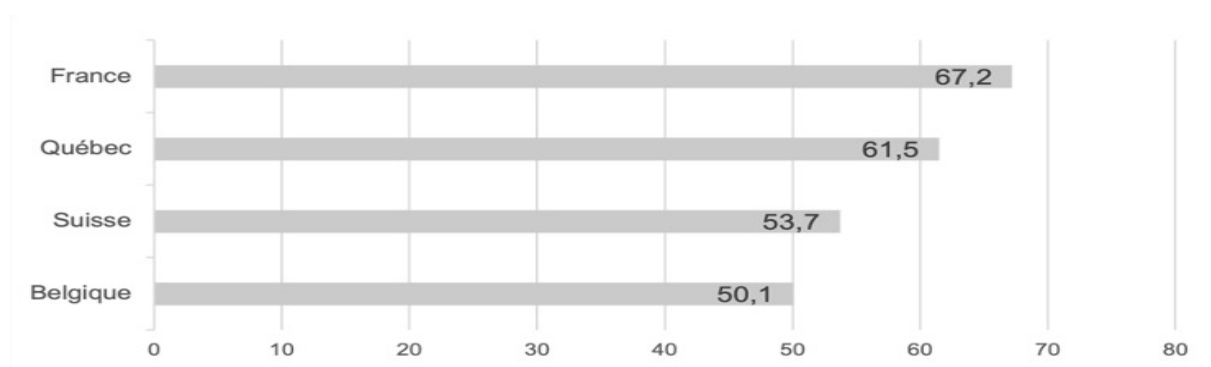
- un corpus des instructions officielles des quatre terrains ;
- une sélection de manuels scolaires ;
- les données issues d'une enquête par questionnaire en ligne (529 répondant-es réparti-es comme suit : Belgique : 106 répondant-es – 20 % du total, France : 160 – 30 %, Québec : 99 – 19 %, Suisse : 164 – 31 %) ;
- un corpus de ressources créées par les enseignant-es (fiches de synthèse) et téléversées via le questionnaire (n=62) ;
- des entretiens semi-directifs menés dans les quatre terrains (n =33).
- Si l'on suit la typologie établie par Creswell & Plano Clark (2017), le plan et le calendrier de l'enquête ont engendré un design *convergent* (ou *parallèle*) de recherche mixte, soit un recueil de données quantitatives et qualitatives portant sur le même thème, réalisé en parallèle puis lié, comparé et interprété.

Quelques résultats saillants

Même s'il est illusoire, dans l'espace de cet article, de présenter l'ensemble des résultats issus de cette recherche, je me propose d'en lister ici quelques-uns qui m'apparaissent traduire l'intérêt d'un tel regard croisé sur les quatre terrains envisagés.

L'exploitation des données quantitatives issues du questionnaire a d'abord permis de constater une fréquence d'usage des notions narratologiques différenciée selon les contextes : les utilisations sont en moyenne plus élevées chez les répondant-es français-es et suisses que chez les participant-es belges et québécois-es. Ce résultat peut sans doute être associé à la place plus importante consacrée à l'enseignement de la littérature en France². En effet, selon les déclarations des 529 participant-es à notre enquête en ligne, le temps hebdomadaire dédié à l'enseignement de la littérature³ se répartit comme suit (figure 1) :

Figure 1 : En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (% de temps hebdomadaire / n = 529)



¹ Tenue à Lausanne en juillet 2023, cette journée d'étude a donné lieu à différentes publications, qui ont été rassemblées dans le numéro 6 de la revue *Transpositio* ; voir Baroni et al. (2023).

² Cette formulation globalisante (« en France et en Suisse »), adoptée dans un souci de faciliter la lecture, doit être bien évidemment comprise comme « parmi les répondant-es français-es et suisses ».

³ Le résultat québécois (61,5 %) intègre la part importante de réponses issues du niveau collégial (un tiers des répondant-es québécois-es), où 83 % du temps du cours de français est, selon les répondant-es, consacré à la littérature. Si n'était pris en considération que le niveau secondaire, le temps hebdomadaire déclaré par les enseignant-es québécois-es serait comparable à celui qui prévaut chez les répondant-es de Belgique.

Un second facteur qui peut être convoqué pour éclairer cette place différenciée de la théorie du récit dans les pratiques déclarées est le poids et la nature des épreuves finales. En France et en Suisse, celles-ci¹ font une place essentielle au genre métatextuel de l'explication de texte littéraire. On observe, dans les résultats obtenus, que les enseignant·e·s de ces deux pays ont plus tendance que leurs collègues belges et québécois·e·s à déclarer nécessaire l'apprentissage des notions narratologiques pour réussir ces épreuves finales.

Au-delà de ces différences, la très grande majorité des répondant·e·s (94 %) estiment « utile » ou « très utile » l'apprentissage des notions narratologiques par leurs élèves. De façon semblable, les avantages que Reuter (2000) attribuait aux usages scolaires de la narratologie (analyses plus précises et mieux étayées, meilleure articulation entre lecture, écriture et évaluation...) sont également reconnus dans une large mesure par les répondant·e·s au questionnaire.

Au registre des difficultés, notons que ce sont les notions de voix narrative et de mode narratif (c'est-à-dire les questions de focalisation, si l'on reprend la terminologie de Genette, 1972) qui posent le plus de problèmes aux enseignant·e·s². L'étude conjointe des manuels, des ressources des enseignant·e·s et des pratiques déclarées permet de constater l'entremêlement de ces notions de *point de vue* et de *focalisation* avec celles qui renvoient au *statut du narrateur* par rapport à la diégèse. Bien qu'ils soient pensés distinctement par Genette (1972), ces deux ensembles ont tendance à être intégrés au sein d'une terminologie hétérogène (*narrateur interne, externe, omniscient, hétéro-homodiégétique, participant, présent, absent, narrateur-héros, narrateur-témoin, narrateur-personnage, narrateur-auteur...*), sans qu'il soit ici possible de caractériser des ensembles clairs selon les contextes.

Clôturons ce trop rapide aperçu en donnant la parole à deux enseignant·e·s sur la place contrastée qu'ils/elles accordent à une notion incontournable de la boîte à outils narratologique. Symbole pour certains d'une approche techniciste de la littérature, le « sempiternel » schéma quinaire (selon les mots de Bucheton, 2002) est en effet envisagé diversement selon les contextes : troisième notion la plus utilisée parmi les répondant·e·s du Québec, la notion n'apparaît pas dans le « top 10 » des notions plébiscitées par les répondant·e·s français·es. André³, enseignant au collège, met ainsi en exergue les discours prescriptifs qui découragent son emploi en France :

« Il faut pas oublier qu'on a les corps d'inspection qui sont là et qui nous guident en disant « Vous faites bien, vous faites mal ». Ils insistent beaucoup sur, effectivement, tout ce qui était schéma narratif, actantiel, etc. Et d'ailleurs, ça apparaissait dans les manuels. Et puis, moi, j'ai vu un basculement dans les années 2000, notamment des corps d'inspection qui nous disaient « il faut arrêter avec ça, en fait. Ça ne sert à rien, ou pas à grand-chose ». Ou bien on nous a dit aussi : « ça a été un peu mal compris. »

En contrepoint, dans un contexte où les prescrits mentionnent explicitement le schéma quinaire, Marie-France, enseignante belge dans le secondaire supérieur, valorise l'usage des schémas quinaire et actantiel dans une perspective de lecture analytique et d'autonomisation de ses élèves : « Mais une fois qu'on a ces deux grilles d'analyse, c'est bien pratique pour aller chercher le héros, les adjuvants, les opposants, la situation initiale, finale, et donc ça donne des balises aux élèves pour analyser un récit. »

Enquêter dans quatre pays : multiplier les regards... et les obstacles

Comme le confirme cette enquête, la démarche comparative est euristique en didactique de la littérature, dans la mesure où elle permet « d'interroger les évidences en créant des effets de mise à distance » (Bishop, 2019, p. 231). Mais cet intérêt s'accompagne des difficultés non négligeables qui se sont posées dans la configuration adoptée ici, à savoir une recherche internationale et comparative

1 L'épreuve anticipée de français du baccalauréat pour la France, l'épreuve finale (parfois désignée comme « bac de français ») en Suisse romande, pour l'obtention de la maturité gymnasiale ou professionnelle.

2 Ces difficultés avaient ainsi déjà été ciblées par Veck (1994) et Paveau et Pecheyran (1995).

3 Des pseudonymes sont utilisés pour les enseignant·e·s rencontré·e·s.

menée dans le cadre d'une recherche doctorale.

Tout d'abord, l'ambition de couvrir quatre contextes nationaux ou régionaux distincts induit d'en appréhender, à chaque fois, l'histoire, les structures, les logiques et les lexiques particuliers. Alors, certes, différents outils permettent d'accélérer cette acculturation (Simard, et al., 2019 [2010] ; Brillant et al., 2020), mais le soutien de partenaires internationaux paraît indispensable pour éviter les bévues (je pense singulièrement à la construction des outils d'enquête : questionnaire, guide d'entretien...). Par ailleurs, la masse des informations issues de la littérature didactique, l'extension des corpus (manuels et programmes scolaires) et le temps nécessaire pour les rassembler sont quadruplés, ce qui n'est pas sans produire, parfois, une assez peu satisfaisante impression de « survol » dans l'appréhension de ces différents contextes.

Plus pratiquement, l'accès aux écoles et aux enseignant-e-s dans ces quatre terrains nécessite une connaissance plus fine encore des logiques qui les gouvernent. À cet égard, la collaboration entre chercheur-euses devient, me semble-t-il, incontournable quand il s'agit d'appréhender les modalités souvent très locales permettant de mener une enquête dans les écoles : certifications éthiques en Suisse et au Québec, autorisations à obtenir dans les cantons de Vaud, du Valais et de Genève...¹

Face à cette complexité, et si l'on veut encourager ce type de recherche à dimension internationale, ne serait-il pas intéressant de mutualiser ces ressources et ces outils (corpus de programmes, répertoire des institutions règlementaires à solliciter pour l'accès aux terrains...) ? Et pourquoi pas sous l'égide de l'AIRDF ? Ceci permettrait d'accélérer les phases préparatoires de telles recherches et, ce faisant, d'élargir encore le périmètre des terrains étudiés en y incluant des terrains linguistiquement différents, mais aussi d'autres territoires francophones. En effet, il n'aura échappé à personne que la francophonie – et notre association – ne se réduisent pas à la Belgique, la France, le Québec ou la Suisse... y compris en ce qui concerne l'enseignement des théories du récit².

Références

- Baroni, R. (2021). Perspective narrative, focalisation et point de vue : pour une synthèse. *Fabula LHT*, 25. <https://www.fabula.org/lht/25/baroni.html>
- Baroni, R. (2023). Une perspective transmédiatic de la focalisation. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 78, 9-42.
- Baroni, R. et Dufays, J.-L. (2020). Narratologie. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (83-86). Honoré Champion.
- Baroni, R., Mahieu, L., Moreno, F. et Turin, G. (2024). L'outil narratologique dans la classe de français. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, 1. <https://www.forumlecture.ch/lff/2024/1/813>
- Baroni, R., Mahieu, L. et Turin, G. (2023). Introduction n°6 : Pour une théorie du récit au service de l'enseignement. *Transpositio*, 6.
- <https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-6-pour-une-theorie-du-recit-au-service-de-l-enseignement>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27. <https://doi.org/doi:10.3406/comm.1966.1113>

¹ Tous mes remerciements vont aux partenaires du projet, ainsi qu'aux collègues (en particulier Camille Schaer en Suisse et Eve Gladu au Québec) pour leur aide précieuse afin d'identifier les organismes responsables de telles démarches.

² Cette pirouette pour signaler un biais regrettable, mais envisagé pour des raisons, justement, de faisabilité, dans le design de cette recherche.

Bishop, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aebly Daghe (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique* (p. 231-242). Presses universitaires du Septentrion.

<https://books.openedition.org/septentrion/78486?lang=fr>

Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., et Massol, J.-F. (dir.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

Bucheton, D. (2002). Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer. *Tréma*, 19, 67-76. <https://doi.org/10.4000/trema.1586>

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

Denizot, N. (2023). L'aventure scolaire de la narratologie. *Transpositio*, 6. <https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie>

Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.

Outers, P. (2024). Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ?. *Didactiques en pratique*, 10, 82-86.

Paveau, M.-A. et Pecheyran, I. (1995). Focalisations : lecture de Genette et pratiques scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 109, 72-84.

Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères*, 21, 7-22. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (dir.) (2019 [2010]). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Veck, B. (dir.) (1994). *La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*. INRP.