

# La narratologie scolaire, objet de descriptions et de critiques

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

---

Bruno Védrines & Yann Vuillet – IUFE/GRAFE/Université de Genève & Haute École Pédagogique du Valais

---

*publié le 19.12.2023*

*Pour Bertrand Daunay<sup>1</sup>*

## 1. La narratologie scolaire est-elle périmée?

Si l'on prend acte, à la suite de Baroni, de la décadence sur le plan académique de «l'empire de la narratologie» après une période faste dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et si l'on s'étonne avec lui du « contraste entre l'ampleur du “tournant narratif” et la place relativement dérisoire occupée par la “théorie du récit” au sein des institutions académiques » (2016: 226), un fait reste néanmoins avéré : la narratologie figure encore dans les programmes et les plans d'étude, dans les manuels scolaires, dans des articles de recherche en didactique<sup>2</sup>. L'enquête mise en œuvre par le groupe DiNarr sur les usages déclarés par les enseignants atteste en effet que la narratologie scolaire reste d'actualité – ce que corroborent d'ailleurs, même si leur objectif premier était différent, d'autres travaux effectués à partir de données recueillies dans des classes (Gabathuler 2014, Franck 2017, Védrines 2017, Ronveaux & Schneuwly 2018). La persistance de la narratologie scolaire représenterait-elle donc un archaïsme, une nouvelle illustration du décalage entre les forces vives du savoir et la sempiternelle lenteur d'une institution rigide inapte à les intégrer? À écouter les critiques formulées à son encontre, qui ne manquent pas, on peut se demander si l'enseignement de la narratologie a encore du sens<sup>3</sup>.

Nous proposerons pour notre part de considérer que l'élaboration de dispositifs intégrant des concepts narratologiques conserve une pertinence didactique. Au-delà du constat, certes non négligeable, mais qui ne saurait tout justifier, que la narratologie ne cesse de s'enseigner, nous voulons souligner l'importance de sa médiation dans le développement intellectuel des élèves et – ce qui peut paraître à première vue paradoxal – dans les rapports de ce développement avec leurs émotions. Ce sera l'occasion de revenir sur le double intérêt que quelques didacticiens, dès les années 70-80, avaient pu reconnaître aux méthodes d'analyse, alors nouvelles, dont faisait partie la narratologie. Ce double intérêt, presque un demi-siècle plus tard, a sans doute été un peu perdu de vue. Pourtant, à notre sens, la narratologie conserve sa puissance critique à l'encontre d'une certaine mystique littéraire reposant sur des notions implicites conniventes de goût, de sensibilité, d'impression, de conception idéaliste de la subjectivité<sup>4</sup>, autrement dit, à l'encontre de cette «idéologie de la grâce culturelle et de la communion lectorale» dont parle Petitjean (2014: 51). Et la narratologie contribue aussi, par l'action même de la verbalisation des effets du texte, par sa commodité à être évaluée, par son approche méthodique, technique de l'exercice d'explication des textes (pas seulement littéraires d'ailleurs), à l'étayage de l'apprentissage des élèves qui, pour en être les plus éloigné·e·s, ont le plus besoin de comprendre les codes de l'école.

## 2. Critiques littéraires et didactiques

L'introduction que Compagnon rédige pour son livre *Le démon de la théorie* (1998) peut nous servir à exemplifier les difficultés que rencontre une certaine critique littéraire lorsqu'elle entreprend de commenter des enjeux scolaires, ou même de parabole, tant les personnages qu'elle met en scène, en particulier celui de l'École, relèvent davantage de la fantaisie allégorique que de la description. Lorsque, fort de sa position académique et de son autorité savante, Compagnon évoque l'école, (au sens où il la fait apparaître comme par magie, avec ses mots et son esprit), il commence par souligner la pauvreté de la théorie littéraire en France avant les années 60 en regard de l'intense productivité internationale: «formalisme russe, [...]cercle de Prague, [...]New Criticism anglo-américain, [...]stylistique de [...]Spitzer, [...]topologie de [...]Curtius, [...]antipositivisme de [...]Croce [...]critique des variantes de [...]Contini, [...]école de Genève et [...] critique de la conscience [...]antithéorisme [...]de [...]Leavis et de ses disciples de Cambridge» (1998: 7). Pour expliquer ce retard, Compagnon mentionne une explication donnée par Spitzer : en seraient autant de causes un sentiment de supériorité français dû à un passé littéraire éminent auquel s'ajoutent le positivisme scientifique et enfin la prédominance de la pratique scolaire de l'explication de texte. Mais Compagnon note que cette interprétation a été rapidement démentie par une évolution que Spitzer ne pouvait pas deviner: «par un très curieux renversement qui peut donner à réfléchir, la théorie française s'est trouvée momentanément portée à l'avant-garde des études littéraires dans le monde» (9) et s'est implantée dans l'enseignement littéraire, bouleversant la méthode de l'explication de texte. L'affirmation de Spitzer s'est donc trouvée contredite par les faits, et son appréciation quant à la cause scolaire s'est avérée, en réalité, peu clairvoyante. Ceci donne effectivement à réfléchir, mais n'empêche pas pour autant Compagnon d'écrire quelques lignes plus loin :

La théorie s'est institutionnalisée, elle s'est transformée en méthode, elle est devenue une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante<sup>5</sup> que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve. La stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie.

Et il ajoute:

La nouvelle critique [...] s'est solidement implantée dans l'Éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire. C'est même probablement cela qui l'a rendue rigide. Il est impossible de réussir aujourd'hui à un concours sans maîtriser les distinguos subtils et le parler de la narratologie. (10)<sup>6</sup>.

Ainsi, à quelques lignes d'écart, Compagnon relève-t-il l'erreur de Spitzer avant de reproduire le travers qui s'en trouve à l'origine: son affirmation sur les effets supposés délétères de l'institutionnalisation d'une théorie se passe de toute justification empirique; elle trahit une méconnaissance de la pratique réelle des exercices scolaires et de leurs raisons d'être (le «probablement» mériterait à lui seul un long commentaire). Et d'ailleurs, de quel enseignement secondaire parle-t-on : collège, lycée, lycée technique, professionnel, lycée Henri IV ou lycée fréquenté par des élèves socialement défavorisés? Et qu'en est-il des établissements francophones hors de France, etc.? Relevons également au passage la pétition de principe associant les concours et les pratiques réelles d'enseignement, et qui omet que, jusqu'à preuve du contraire, les concours sont préparés à l'université, de même que les jurys sont composés en majorité d'universitaires et non d'enseignants du secondaire. Finalement, supposer que le futur enseignant appliquerait sans

désemparer dans ses classes ce qu'il a appris pour les concours revient ni plus ni moins à ignorer tout à la fois les processus de transposition didactique et les conditions réelles de l'enseignement, et donc, le fait que tout rapport au texte réfracte nécessairement les paramètres sociaux orientant le contexte d'interaction (Vuillet 2018).

Le parti-pris assumé (notamment) par Compagnon se fonde sur une image de l'enseignement secondaire qui répliquerait plus ou moins laborieusement des recherches menées dans les laboratoires, les universités, les grandes écoles, etc. Il est alors facile de déplorer la déperdition en rigueur et en finesse due au transfert de certains concepts de la narratologie depuis les forces vives de la pensée – celle de Genette principalement, dont une partie de l'œuvre théorique a été transposée à partir des années 70 avec une grande constance – vers la classe, où ils ne pourraient que se dévaluer, voire se fossiliser.

Pour résister aux réductions de ce type, les connaissances qui relèvent d'un *positionnement didactique standard*, et donc en particulier les questions concernant la transposition s'avèrent utiles (Bronckart 2017)<sup>7</sup>. Une telle perspective demande de se départir d'une conception des savoirs scolaires comme copie plus ou moins fidèle des savoirs dits savants, et en fin de compte dominants<sup>8</sup>. Rappelons que les impasses applicationnistes de la transposition didactique sont critiquées depuis longtemps par Chevallard (1985) et par Schneuwly (1990, 1995) – le second, plus nettement peut-être que le premier, s'opposant à une vision passive de l'école et insistant au contraire sur sa puissance créatrice dans le traitement des savoirs, quels qu'ils soient, pour les transformer en objets à enseigner et enseignés<sup>9</sup>. Schneuwly l'exprime de manière explicite: «le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire» (2009: 18), ce qui équivaut à accorder un rôle central aux disciplines et à la formalisation des savoirs<sup>10</sup>. C'est d'ailleurs l'un des arguments que Daunay oppose à Compagnon lorsque ce dernier met en cause le formalisme des disciplines: «une discipline scolaire peut-elle s'affranchir d'un tel formalisme? Ce serait une position audacieuse, au regard de l'histoire des disciplines...» (2010: 29).

Pour prendre un exemple caractéristique en didactique du français, le concept de narrateur est un peu «plus<sup>11</sup>», au secondaire, que le narrateur dans *Figures III*. Il est un peu «plus», car il entre en relation avec d'autres pratiques propres à l'enseignement, en l'occurrence, avec l'exercice de l'explication de texte littéraire. Ce «plus» le transforme en fonction de la situation, ce que ne semblent pas prendre en compte certains théoriciens, car de leur point de vue, il est inadmissible qu'il se situe un peu «moins» par rapport à leur propre système et leurs propres pratiques. Le problème tient à ce qu'ils prétendent légitimer leur discours comme une norme à partir de laquelle devrait être évaluée l'école.

Le narrateur de Genette n'est donc pas celui du cours de français; qu'y a-t-il de «plus»? Eh bien, précisément, qu'il soit transposé avec toutes les conséquences propres aux systèmes didactiques. Par exemple, que signifie le fait que les concepts narratologiques entrent avec beaucoup d'autres dans une «boîte à outils» méthodologique<sup>12</sup>? Les observations de leçons montrent que l'enseignement d'une méthode (parfois appelée *technique*) est indissociable de la volonté des enseignant·e·s d'explicitement cours après cours les conditions requises pour réussir des exercices, dont certains sont évalués aux examens. On constate que cette technique trouve du sens dans la mesure où elle donne des repères aux élèves et procède d'un entraînement régulier à l'usage d'instruments leur permettant de ne pas rester sans voix face à l'exercice complexe d'explication. Ils suivent un protocole. Et il n'est peut-être pas inutile à ce propos d'insister sur ce principe: «L'ordre didactique, qui ne se plie pas à nos désirs, vient [...] rappeler qu'un enseignement, avant d'être bon, doit être tout simplement possible» (Chevallard 1991: 37). Une précaution consisterait à penser que si les enseignant·e·s agissent ainsi, techniquement,

c'est sans doute qu'il y a des raisons qui ne relèvent pas fatalement de la routine, de la paresse intellectuelle, mais plutôt de contraintes inhérentes aux paramètres qui orientent leurs pratiques: la mise en œuvre quotidienne du métier et de ses propres techniques spécifiques expérimentées régulièrement durant l'exercice de leur travail.

C'est ici l'occasion de mentionner que la didactique du français, à son origine, s'est fédérée, y compris de manière polémique, contre les pratiques de certaines formes d'enseignement littéraire. À cet effet, il est intéressant de citer le bilan que Petitjean propose en 2014:

L'intérêt affiché et revendiqué de l'apport structural immanentiste était double, à la fois critique et propositionnel.

Critique, voire polémique, au sens où les approches poétiques et linguistiques des textes ont rendu problématiques certains présupposés théoriques de la version scolaire de l'histoire littéraire: l'évidence des intentions de l'auteur, la monosémie des textes et leur transparence référentielle, l'instrumentalisation psychologique et moralisatrice des œuvres [...]. *Pratiques* reviendra par la suite sur ces exercices canoniques liés à la pratique du commentaire, qui vont certes évoluer, mais demeurent discutables sur le fond (voir Charolles, 1990, et l'ensemble du numéro 68 de *Pratiques* ; Daunay, 1997; Delcambre, 1989, 1990; Denizot, 2013). Ces critiques des différents aspects de la "forme scolaire" (Vincent, 1994; Reuter et al., 2007) de l'enseignement de la littérature sont d'autant plus justifiées dans le contexte des années 70 que l'on assiste à un début de rapprochement des deux ordres (primaire et secondaire) d'enseignement [...]. Ce qui signifie que cet enseignement de la littérature, destiné à "une élite de jeunes bourgeois cultivés", comme l'écrit S. Delesalle, ne saurait être adapté au nouveau public qui va progressivement, des CEG (collèges d'enseignement généraux) aux futurs CES (collèges d'enseignement secondaire), accéder à ce niveau d'études et qu'il faudra repenser en profondeur la discipline [...].

Propositionnels, les premiers travaux de didactique et les théories auxquelles ils réfèrent l'ont été dans la mesure où ils ont servi d'antidote à l'impressionnisme [...] censé permettre d'accéder à la "pensée indéterminée" ou à la "conscience profonde" qu'expriment les œuvres. Pour ce faire, l'accent sera mis sur les indices formels susceptibles d'étayer les interprétations et qui ont l'avantage de fournir à la discipline des savoirs objectivables et des exercices évaluables, procurant, de ce fait, un regain de légitimité aux études de lettres par rapport aux disciplines scientifiques. (Petitjean 2014: 19)<sup>13</sup>

On notera que ce discours de la méthode ne peut être dissocié de la volonté de s'adapter à un nouveau public d'élèves, corollaire de cette massification que la sociologie scolaire a bien documentée. Petitjean relève très justement le lien entre cette massification et les positionnements militants de la recherche en didactique:

Comme l'attestent les premiers numéros de *Pratiques*, il s'est agi, sur des bases militantes d'une revendication de scientificité conjointe à une volonté d'innovation pédagogique, de tenter de répondre à un nouveau public scolaire, à la suite des bouleversements démographiques. (2014: 13)

L'évolution des rapports scolaires aux textes réputés littéraires est donc une réponse au besoin de faciliter l'apprentissage des élèves n'entrant pas *spontanément* dans leur célébration. Dans cette perspective, il est utile de rappeler encore l'observation de Schneuwly sur la création hautement originale de la transposition. Combien d'idées justes théoriquement ont été prêchées dans le désert parce qu'il n'était pas tenu compte de la matérialité du travail que l'on prétendait amender! On peut

d'ailleurs douter que l'enjeu fondamental se trouve uniquement dans une recherche de fidélité scrupuleuse au savoir savant. Tout d'abord, existe-t-il réellement un savoir savant stabilisé dans les sciences linguistico-discursives? Le cas de la narratologie est parlant. Quelle est la narratologie la plus savante, la plus incontestable, qui pourrait servir de parangon à une transposition digne de ce nom: celle de Genette, de Patron, de Rabatel, de Baroni? On peut aussi rappeler que tandis que la science débat, polémique, affine et progresse, enseignant·e·s et élèves travaillent en classe en fonction d'autres finalités. C'est pourquoi, il serait sans doute bienvenu de contextualiser les approximations et reformulations dues à la transposition.

Cela ne signifie pas pour autant que les pratiques existantes soient intangibles, mais qu'il vaut mieux partir d'un réel état des choses, sous peine de rêver la réalité plutôt que la décrire. Ce n'est qu'à partir de là, nous semble-t-il, qu'une réflexion peut être menée sur d'éventuelles propositions d'améliorations, d'amendements ou de confirmations. C'est la voie dans laquelle s'engage l'équipe DiNarr, et Baroni (2020) donne un bon exemple d'une réflexion savante qui s'intéresse, dans une perspective scolaire, à la qualité scientifique des concepts. Il s'inscrit ainsi dans une démarche d'éclaircissement terminologique au service des enseignant·e·s et des élèves, tout en prenant la peine de préciser (avec Reuter 2000: 9) qu'il est nécessaire de se demander à qui s'adressent les savoirs et dans quels buts<sup>14</sup>. À ce titre, Baroni mentionne les rapports réciproques propres à la transposition entre les champs de la théorie narratologique et de l'enseignement:

De telles situations posent la question de la pertinence d'acquérir ou d'enseigner un appareillage critique dont la définition apparaît obscure ou le gain pour l'interprétation discutable. Mais ces difficultés peuvent aussi avoir une valeur heuristique, dans la mesure où elles devraient être considérées comme le symptôme d'un défaut de la théorie, ce qui devrait nous encourager à la réformer. Théorie et enseignement ne sont pas deux champs d'activités liés par un rapport de transfert unilatéral, mais bien deux pratiques qui se nourrissent mutuellement, dans un cercle que l'on peut espérer vertueux pour autant que l'on accepte de ne pas figer les concepts hérités du passé. (2020: §18)

En complément de ces observations, il nous semble notamment utile de retenir une particularité de l'organisation de l'enseignement par degrés: les élèves changent d'enseignant·e·s d'une année à l'autre et rencontrent régulièrement des empêchements lorsque la nomenclature des concepts change sans que cela ne soit enseigné explicitement. Faut-il pour autant renoncer à tout changement? Non, bien sûr, mais sur le plan de la progression curriculaire comme sur celui des rapports entre contenus d'enseignement et théorie de référence de ces contenus, la question de la sédimentation gagne à être prise en compte. Il convient dès lors de se demander en quoi une proposition nouvelle s'intègre au système ancien, comment elle peut compléter, éventuellement contribuer à une approche diversifiée, et si réellement elle entre en contradiction, en expliciter la différence et la productivité.

Notre propos ne soutient pas – ce serait absurde – que les effets de la transposition ne puissent pas faire l'objet de critiques et nombre d'articles didactiques s'y emploient, mais il s'agit d'une question de méthode. Et la didactique peut à son tour être objet de critique (Daunay 2007b : 160).

### **3. Le rôle du concept pour l'apprentissage et le développement**

La réflexion sur l'introduction de la narratologie à l'école a déjà été documentée, mais nous souhaitons insister sur le rôle de cet apprentissage pour le développement de l'élève, afin d'en estimer le coût s'il devait être abandonné. Notre réflexion sur les rapports entre apprentissage et

développement est redevable à la thèse du psychologue L. S. Vygotskij qui soutient que, contrairement à la maturation des instincts et des tendances innées, la force motrice qui provoque le processus du développement psychique

Est située non pas au-dedans de l'adolescent, mais au-dehors et en ce sens les tâches que le milieu social propose à l'adolescent en développement et qui sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale des adultes sont véritablement un élément fonctionnel d'une extrême importance, qui indique une nouvelle fois la détermination réciproque, la liaison organique et l'unité interne du contenu et de la forme dans le développement de la pensée. (1934 / 1997 : 208)

Vygotskij mentionne «un fait depuis longtemps établi par l'observation scientifique» et qui nous semble capital pour une réflexion didactique :

Là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard. (1934 / 1997 : 208)

L'enjeu est considérable : il s'agit tout simplement de réfléchir aux potentialités des objets enseignés, des activités, des dispositifs en termes d'accès à des formes supérieures de pensée – et bien sûr la narratologie n'échappe pas à la règle. Ainsi, le raisonnement de Vygotskij le conduit à défendre la nécessité de ne pas laisser le développement de l'enfant uniquement à sa propre logique, car elle ne se transformera alors jamais en développement culturel (1931/2014 : 500) :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement [...]. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (1934/1997 : 358)

C'est ce qui explique que la zone de développement potentiel<sup>15</sup> soit un facteur essentiel des processus à l'œuvre au sein des systèmes didactiques, et la narratologie peut jouer, par son outillage conceptuel, un rôle moteur dans le fonctionnement de cette zone de développement potentiel. Le processus de conceptualisation se réalisant au cours d'un programme d'apprentissage contribue en effet de manière fondamentale au développement psychique. Voici, en quelques mots, le raisonnement de Vygotskij : partant d'observations empiriques, il constate d'abord qu'à un premier stade l'enfant confond la liaison entre ses propres impressions avec une liaison entre les choses (1934/1997 : 211); ces concepts dits syncrétiques sont suivis d'une deuxième étape qu'il nomme «pensée par complexes» dont les généralisations réunissent les objets ou les choses «non plus sur la base des seules liaisons subjectives», mais sur «une liaison concrète et de fait entre les différents éléments qui [les] composent» (1934/1997 : 216); la liaison, et c'est important pour la suite de notre propos, est alors essentiellement empirique. Vygotskij explique que c'est comme si l'enfant pensait par noms de famille. Comme le nom propre «Pétrov» rassemble les divers membres d'une même famille, la pensée par complexes réunit des objets singuliers par leurs aspects concrets. Il ajoute que c'est un progrès

incontestable, mais ce n'est pas encore véritablement la pensée conceptuelle proprement dite – tant réunir des personnes par leur nom de famille ne nécessite aucunement une connaissance exacte du concept même de «famille».

Il est crucial de comprendre que le concept n'est pas seulement un savoir verbal, mais qu'il est dans un rapport essentiel avec la réalité expérimentée (1934/1997 : 190). Il s'inscrit également dans un processus vivant, c'est-à-dire qu'il contribue à la communication, à la manifestation du sens, aux résolutions de problèmes et qu'il est évolutif (1934/1997 : 192). Ce n'est donc pas seulement un rapport à la réalité, mais un rapport problématisé à la réalité et dès lors le concept n'est pas envisagé dans sa substance, mais dans sa fonction : il se trouve nécessaire quand le rapport au monde pose problème, et doit être pensé; ce problème peut alors être surmonté grâce à la formation des concepts (195). Il est d'ailleurs notable dans les observations de leçon que, souvent, l'intérêt ou le désintérêt manifesté par les élèves est lié au sens qu'ils peuvent donner aux concepts, c'est-à-dire à l'aide que ces derniers leur apportent potentiellement dans la résolution des problèmes qui leur sont posés : «Le concept apparaît lorsqu'une série de traits distinctifs qui ont été abstraits est soumise à une nouvelle synthèse et que la synthèse abstraite ainsi obtenue devient la forme fondamentale de la pensée, permettant à l'enfant de saisir la réalité qui l'environne et de lui donner un sens» (258). Si ce rapport n'existe pas ou est trop distendu, le fonctionnement de la pensée est interrompu et entraîne un décrochage, avec les conséquences que l'on connaît.

Ajoutons que le caractère évolutif du concept apparaît d'autant plus fondamental qu'il signifie des degrés d'accès à la conceptualisation dans l'apprentissage pour l'apprenant, mais aussi des degrés à prendre en compte par l'enseignant·e. Le problème ne réside pas uniquement dans le degré d'abstraction du concept lui-même, mais aussi dans l'étendue du système auquel il donne accès et c'est pourquoi sa compréhension et son acquisition, en milieu scolaire du moins, dépendent pour partie de l'explicitation des propriétés du concept, telles qu'organisées à travers le temps de l'enseignement et de l'apprentissage, et pour partie des conditions données à l'élève pour lui permettre de lier le concept à des objets situés à l'extérieur de lui-même (autrement dit, des propriétés du milieu didactique qui, à travers des tâches structurées en dispositifs, médient l'élaboration d'un rapport entre les actions de l'élève, le concept à apprendre, et les problèmes auxquels le concept donne accès et contribue à résoudre). Si l'on se fixe pour objectif de conduire un élève à un point x, ce qui importe, c'est de comprendre les étapes qui manquent, les sauts trop importants qui l'empêchent d'y parvenir, en d'autres termes les concepts manquants et les liaisons manquantes entre les concepts dans le système des concepts d'une part, et les liaisons entre les concepts et les problèmes concrets qui sont à résoudre d'autre part. Et il est donc nécessaire, pour que fonctionne la zone de développement potentiel, que dans une interaction didactique l'un des acteurs ait non seulement une connaissance plus vaste du système conceptuel que l'autre, mais aussi, une connaissance des conditions permettant l'apprentissage de ce système.

Toutefois, enseignant·e·s et apprenant·e·s peuvent tout à fait utiliser les mêmes mots, sans pour autant les insérer dans les mêmes systèmes conceptuels, et c'est ici qu'intervient ce que Vygotskij appelle des pseudo-concepts. Il note que dans ce cas la généralisation exprimée par l'apprenant·e rappelle par son apparence celle du concept que l'enseignant·e utilise, mais qu'elle demeure d'une nature psychique différente. Il s'agit

D'une réunion sous forme de complexe d'une série d'objets concrets, qui phénotypiquement, c'est-à-dire par son apparence extérieure, par l'ensemble de ses particularités externes, coïncide parfaitement avec le concept, mais qui par sa nature génétique, par les conditions de son apparition et de son développement, par les liaisons causales-dynamiques qui en sont la base, n'est nullement un concept. Extérieurement, c'est un concept, intérieurement, c'est un complexe. C'est pourquoi nous l'appelons pseudo-concept. (225)

Ce phénomène joue bien sûr un rôle décisif dans les malentendus cognitifs fréquemment observés par les recherches en didactique, puisque dans un cours, l'élève passe en alternance d'une pensée par complexes à une pensée par concepts en fonction de sa progression, de sa place dans les degrés scolaires ou dans les filières, et de la nature des tâches qui lui sont proposées. Nous insistons sur le fait que cette alternance entre pensée par complexes et pensée par concepts traduit des rapports fondamentalement différents à la réalité.

Pour mieux comprendre cet enjeu, ce raisonnement doit être complété par une autre distinction éclairante pour l'analyse du phénomène de l'abstraction conceptuelle, et qui apparaît par ailleurs utile à la description des fonctions éventuelles de la narratologie dans un système didactique. Dans le chapitre 6 de *Pensée et langage*, Vygotskij différencie les concepts qu'il qualifie de *quotidiens* «spontanés» et ceux qu'il qualifie de *scientifiques*<sup>16</sup>. Pour expliciter son propos, il donne l'exemple du nœud : nouer de manière consciente ne signifie pas pour autant prendre conscience de l'action de nouer «parce que [l'] attention [est] dirigée sur l'acte même de nouer et non sur *la manière dont*[il est accompli]» (1934/1997 : 316). La prise de conscience consiste donc à ce que l'activité même de la conscience, qui «représente toujours un certain fragment de réalité», devienne objet pour prendre place dans une «*généralisation des processus psychiques qui conduit à leur maîtrise*» (317). Vygotskij précise ainsi que ce sont les concepts scientifiques qui «*ouvrent la porte à la prise de conscience*» (317)<sup>17</sup>. C'est la connaissance des opérations psychiques qui permet donc de les maîtriser, les réitérer pour la résolution de problèmes posés par de nouvelles activités analogues ou différentes. La différence avec le concept quotidien est primordiale :

[L'enfant] sait ce qu'est un frère, mais il doit gravir dans le développement de cette connaissance de nombreux échelons avant d'apprendre à définir ce mot, si jamais l'occasion s'en présente. Le développement du concept de «frère» n'a pas eu pour point de départ une explication du maître ni une formulation scientifique du concept. En revanche il est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant. (1934/1997 : 292)

Cette dernière phrase sur la saturation par l'expérience contribue de manière passionnante à la compréhension de l'apprentissage tel qu'on peut l'observer dans les classes. En effet, Vygotskij considère que les deux types de conceptualisation sont antagonistes, n'obéissent pas à la même logique, suivent une voie opposée et «c'est là [d'ailleurs] le point cardinal de [son] hypothèse». Leur nature différente tient au fait «que l'élément principal dans [le] développement des concepts scientifiques est la définition verbale initiale, qui dans les conditions d'un système organisé descend jusqu'au concret, jusqu'au phénomène, alors que la tendance des concepts quotidiens est de se développer en dehors d'un système déterminé et de s'élever, d'aller vers les généralisations» (274). Vygotskij précise alors :

La faiblesse des concepts quotidiens se manifeste [...] par une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire; ce qui domine dans ces conditions, c'est leur utilisation incorrecte. La faiblesse du concept scientifique, c'est son verbalisme, qui constitue le principal danger pour son développement, c'est son insuffisante saturation en concret; sa force est dans la capacité qu'a l'enfant d'utiliser volontairement sa disponibilité à l'action. (1934 / 1997 : 275)

En d'autres termes, concrètement, si l'enseignant·e se cantonne dans une activité qui ne requiert que des concepts quotidiens, il n'y a pas de développement possible, mais si à l'inverse l'enseignement se focalise sur des concepts scientifiques abstraits, un autre risque est encouru :

L'enseignement direct de concepts s'avère toujours pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. Le maître qui tente de suivre cette voie n'obtient habituellement rien d'autre qu'une vaine assimilation des mots, un pur verbalisme, simulé et imité chez l'enfant l'existence des concepts correspondants, mais masquant en réalité le vide. L'enfant assimile alors non pas des concepts, mais des mots, il acquiert par la mémoire plus que par la pensée et s'avère impuissant dès qu'il s'agit de tenter d'employer à bon escient la connaissance assimilée. Au fond, cette façon d'enseigner les concepts est précisément le défaut fondamental de la méthode d'enseignement [...] purement scolastique, purement verbale, qui substitue à la maîtrise d'une connaissance vivante l'assimilation de schémas verbaux vides et morts. (1934 / 1997 : 277)

Même si l'on relève qu'ici Vygotskij parle d'enfants, sa remarque reste juste pour le secondaire, mais à des degrés différents. Le risque de verbalisme est bien sûr possible avec l'enseignement de la narratologie, surtout s'il se fait pour lui-même, indépendamment de son usage instrumental pour analyser des œuvres, en d'autres termes s'il demeure insuffisamment saturé de concret – cette insuffisance étant évidemment relative aux degrés et aux filières. C'est dans la mesure où la narratologie est un moyen au service d'une fin qu'elle a une chance de trouver du sens aux yeux des élèves, et ceci, en particulier, parce qu'elle contribue efficacement à réussir des exercices, comme nous l'avons déjà mentionné.

Les données recueillies dans les classes (on le verra un peu plus bas) attestent de l'importance du rapport au concret. Or, pour Vygotskij, la période de l'adolescence marque le moment d'une «profonde discordance entre la formation du concept et sa définition verbale» (1934/1997 : 260); et ce dissensus entre le concept et sa prise de conscience génère une complication notable dans l'acquisition des apprentissages : «L'adolescent forme un concept, l'emploie correctement dans une situation concrète, mais, dès qu'il s'agit de définir verbalement ce concept, sa pensée se heurte alors aussitôt à d'extrêmes difficultés et la définition qu'il en donne est beaucoup plus étroite que l'emploi vivant qu'il en fait» (1934/1997 : 260). Ce faisant, l'adolescent expérimente la complexité de définir un concept en se détachant de la situation concrète à partir de laquelle il a été élaboré : pour expliquer le concept

Il se met à énumérer les différents objets concrets que ce concept englobe dans la situation donnée. Ainsi, l'adolescent utilise le mot comme un concept, mais le définit comme un complexe. Cette forme qui hésite entre la pensée par complexes et la pensée par concepts est extrêmement caractéristique de la pensée à cette époque de transition. Mais la difficulté majeure, que l'adolescent ne surmonte habituellement qu'au terme même de cet âge de transition, est le transfert ultérieur du sens ou de la signification d'un concept élaboré à des situations concrètes nouvelles qu'il pense elles-mêmes en termes abstraits. La voie de l'abstrait au concret s'avère ici non moins ardue que ne l'était en son temps la voie ascendante du concret à l'abstrait. (1934 / 1997 : 262)

Pour insérer le concept dans un système de concepts, l'adolescent doit peu à peu se familiariser avec une généralisation de deuxième ordre, le premier ordre étant celui de la pensée par complexes. L'âge de transition qui correspond de nos jours *grosso modo* à l'enseignement secondaire suggère donc que les enseignements tiennent compte de ce double mouvement du concret et de l'abstrait. Face à un texte, l'élève peut très bien en rester à une forme de pensée par complexes, par exemple au niveau du déchiffrement de ce que le texte dit éventuellement du monde et de ce qu'il est capable de mettre en lien avec son expérience de ce monde, ou encore, dans une perspective plus narratologique, au niveau du repérage des points de vue explicites ou implicites qui orientent la production des discours qu'il lit. Cependant, seul un autre degré de conceptualisation lui permettra de prendre conscience des moyens par lesquels le texte a un effet sur lui. De la sorte, on comprend mieux le rôle décisif que peut jouer un ensemble conceptuel comme celui de la narratologie. L'élève, avec ces concepts, pose un regard tout à fait différent sur le texte : il n'est plus «spontané», mais analytique. On peut donc avancer que c'est ce rapport complexe, ce va-et-vient entre *étude immanente* qui porte l'accent sur le fonctionnement d'un texte et *étude référentielle* qui traite du rapport au monde qui est formateur et joue pleinement son rôle pour un développement psychique potentiel. Comment soutenir que cette capacité nuirait au plaisir du texte ? Il s'agit de deux postures différentes, également susceptibles d'être plaisantes, et d'ailleurs les lecteurs experts prouvent qu'ils sont capables de passer facilement de l'une à l'autre, avec ce bénéfice que l'attitude conceptuelle critique est susceptible de contribuer à une prise de conscience des manipulations que peuvent générer les effets puissants des procédés d'immersion.

Prenons un exemple qui renvoie à dessein à l'une des tendances les plus marquées du formalisme narratologique selon Todorov : la théorie du conte de Propp. Elle s'est diffusée en particulier sous la forme du schéma quinaire théorisé par Larivaille (1974). Son usage dans les classes relève indéniablement de la transposition didactique d'une recherche formaliste, en tant qu'elle a donné lieu à la production de concepts dont il a pu être estimé qu'ils demeureraient valides pour décrire des fonctionnements textuels observables dans d'autres genres que le conte russophone. Du point de vue de l'apprentissage, moyennant une transposition didactique, le processus mental requis par le schéma quinaire demande à l'élève de se placer dans une posture réflexive et critique. Cette posture fait partie de la diversité des rapports aux textes, de même qu'une diversité du rapport à la langue se pratique par la grammaire et par de nombreuses activités d'écriture. L'analogie avec la grammaire nous est d'ailleurs suggérée par Vygotskij quand il explique que l'enfant conjugue quotidiennement, sans savoir qu'il le fait, et ce n'est que par le passage au plan volontaire, conscient, intentionnel programmé par l'école que le développement intellectuel devient possible (1934/1997: 344). Pour illustrer ce point, on peut évoquer cette situation didactique:

Imaginons [écrit Daunay] un dialogue en CM2 (que j'emprunte en fait à B. Lahire) : «Dans la phrase Le train est grand, qu'est-ce que grand ? – C'est le train». Dans la réponse de l'élève, c'est bien une subjectivité qui s'exprime, qui dit un rapport au langage... Si les effets de cette subjectivité sont scolairement rejetés comme une erreur, c'est à juste titre, parce qu'ils signalent un rapport non distancié, non scolaire (non scriptural-scolaire, pour employer les mots de B. Lahire) à la langue. (2007a : 48)

L'aspect marquant de cet exemple réside dans le fait que l'élève pense avant tout au référent, il est *saturé* par son expérience, alors qu'on lui demande de s'en détacher pour accéder à un stade de conceptualisation grammaticale, c'est-à-dire de manifester un intérêt pour le fonctionnement de la langue. Si sa réponse n'est pas acceptée, et qu'elle rompt le contrat didactique sous-jacent, c'est en fonction d'un but didactique qui consiste à enseigner un métalangage lui permettant d'avoir un rapport

conceptuel à la langue. Dans un autre contexte, celui d'une explication de texte, la réponse sur la dimension du train pourrait être pertinente. La discipline enseignée par la diversité de ses catégories offre précisément une pluralité de rapports à la langue et au texte, et c'est là sa richesse. De la même façon, l'élève par la médiation de la narratologie adopte une posture conceptuelle abstraite : il n'éprouve plus seulement le fait d'être captivé par une lecture, car les tâches préparées par l'enseignant·e lui permettent d'acquérir et de s'approprier un système conceptuel susceptible de l'aider à prendre conscience des raisons pour lesquelles il est captivé, de les verbaliser, par exemple grâce au concept de tension narrative – la tension suggérant une dynamique de mise en intrigue qui joue sur les attentes du destinataire, suscitant son intérêt, et qui peut prendre la forme de la curiosité, du suspens, etc. (Baroni 2007).

#### 4. Concepts et affects

Il nous reste à développer un élément essentiel qui est demeuré jusqu'à présent en filigrane : le concept doit être aussi pensé dans son lien avec les affects<sup>18</sup>. Concepts quotidiens et concepts scientifiques sont étroitement liés à des façons différentes d'expérimenter des émotions provoquées par la lecture et l'étude d'une œuvre et Vygotskij nous invite à prendre en considération le fait que l'émotion produite par une œuvre engage une action spécifique de connaissance, car elle façonne un matériau qui a été pris dans la vie, mais qui a été transformé (1925/2005 : 78).

Même le sentiment le plus authentique n'est pas en soi capable de créer de l'art. [...] La perception même de l'art requiert de la création, parce que pour percevoir l'art il ne suffit pas tout bonnement d'éprouver en toute sincérité le sentiment qui s'est emparé de l'auteur, il ne suffit pas de s'y reconnaître aussi dans la structure de l'œuvre elle-même, il faut encore surmonter de manière créatrice son propre sentiment, trouver sa catharsis, et seulement alors l'action de l'art s'exercera dans sa plénitude. (1925/2005 : 345)

Or, dans le contexte de l'enseignement, cette manière créatrice de surmonter son propre sentiment se pratique régulièrement avec l'exercice de l'explication de texte. Dans ce type d'activité, on attend que l'élève soit capable d'exprimer des émotions, mais qu'en outre sa verbalisation réponde aux normes de la discipline. La classe devient ainsi le lieu où l'on régule selon des modalités codées l'expression des émotions.

Voici un très bref exemple de transcription d'une leçon effectuée dans une classe de 3e de collège<sup>19</sup> qui comporte l'usage d'un concept narratologique courant, celui de narrateur<sup>20</sup>. L'enseignante a proposé à ses élèves l'étude de deux textes de témoins de la Première Guerre mondiale<sup>21</sup> :

Ens : donc le narrateur / lui / il réagit comment face à ce qu'il voit

El : il est étonné parce qu'on peut penser que si des gens meurent à côté de nous / on sera choqués / traumatisés / [...] alors que même si des amis sont morts / [dans le texte] ils sont heureux /, mais après si on réfléchit vraiment à ça / on peut se dire que si on était dans la même situation / on serait aussi heureux parce que ça aurait pu être moi / alors que moi je suis vivant à côté / donc au début ça provoque l'étonnement /, mais après on prend conscience que peut-être on réagirait de la même manière.

Ens : oui / , mais c'est vrai que ce qui est intéressant aussi c'est que le narrateur il a l'air de vraiment comprendre seulement autour de la ligne 135 / «je comprends trois points de suspension / si ces instants sont heureux malgré tout au sortir de l'enfer / c'est que justement ils s'en sortent / etc.<sup>22</sup>» / donc on a ici un narrateur qui intervient considérablement dans le récit pour un peu commenter ce qu'il vient de voir /

On peut relever ici dans la réaction de l'élève la manière dont s'effectue l'interprétation par la médiation du concept de narrateur introduit dans la tâche par la question de l'enseignante. La tentation personnalisante est nettement marquée, d'autant plus qu'elle est associée à l'identification («si on était dans la même situation»). Ce n'est donc pas la nature du foyer énonciatif qui est mise en évidence, mais la compréhension du texte par l'expérience personnelle. Se donne ici à voir une sorte de syncrétisme entre différentes approches du texte : à la fois un indice d'une pensée par complexes, mais aussi un indice d'une voie vers l'abstraction (mention de la prise de conscience). Mais la manière dont l'enseignante régule l'interaction est tout aussi significative. Elle valide de manière très succincte la dimension référentielle (oui) pour revenir aussitôt au concept narratologique. Fidèle à la méthode de l'explication de texte, elle mentionne de manière précise l'occurrence (ligne 135), la commente en soulignant l'emploi de la ponctuation (trois points de suspension), pour ouvrir sur une remarque plus générale d'interprétation.

On voit ici ce qui est sous-jacent à la démarche de l'enseignante : elle met en place les conditions permettant aux élèves d'expérimenter le mouvement vers le concret, et le mouvement vers l'abstrait. Ainsi par cet exercice, les élèves sont invités à dépasser un premier état de l'affect pour accéder à un affect médié par un processus simultané de discipline. Cela leur permet par la suite (les transcriptions le montrent) de comparer la manière dont deux témoins de la guerre relatent leur expérience, et dont le travail formel d'écriture (qui peut être en partie analysé grâce à la narratologie) joue sur la qualité d'authenticité de leurs témoignages respectifs<sup>23</sup> :

El : il y a des moments où c'est / il y a des dialogues / un moment où c'est écrit comme un roman

Ens : oui

El : avec la littérature qui va avec / les tournures de phrase

Ens : oui ça c'est vraiment une bonne observation / effectivement dans les dialogues / on est plus dans une optique / essayer de rendre les choses comme elles se sont passées / et puis typiquement dans les descriptions là on retrouve des éléments plus typiques du roman / du romanesque / etc. / donc ça implique quoi / l'utilisation de quoi / comme style

El : quelles figures de style

Ens : oui par exemple quelles figures de style / de certains effets / etc.

Signe de la manière dont la classe entre dans une conceptualisation complexe, celle-ci apparaît lorsque les élèves débattent et comparent leurs préférences pour le texte de Lintier ou pour celui de Barbusse<sup>24</sup>

:

El : [Dans le texte de Barbusse] tout est construit pour nous montrer que c'est vraiment horrible / par rapport à l'autre texte [celui de Lintier] c'est beaucoup moins vrai / aussi les morts comme ils sont décrits / déjà je ne suis pas sûr que quand tu es sur un champ de bataille / tu passes autant de temps à observer comment les gens sont morts / et puis ils sont dans des positions qui ne font pas très réalistes [T\_Coll III\_1. 3779-3783]

Le texte de Barbusse est abordé sous l'angle de sa construction, c'est-à-dire non pas comme un donné, mais par son intention énonciative qui oriente la signification du texte, ce qui permet de poser la question de la véracité, capitale pour la compréhension du genre des textes de témoignage. La réponse est encore approfondie :

El : il y en a un qui était coupé en deux / et une partie du corps qui était en quelque sorte debout / il me semble / ça ne fait pas très réaliste [T\_Coll III\_1. 3788-3793]

Cependant, un autre élève argumente en sens opposé :

El : je pense qu'il n'y a rien de plus réel que comment c'est retranscrit / ça ressemblait plus ou moins à ça

L'enseignant profite alors du débat pour proposer une synthèse qui contribue à la formation générale des élèves en cours de français :

Ens : la valeur de témoignage de ce texte / je conçois totalement que certains d'entre vous le reçoivent comme quelque chose d'hyperréaliste et d'autres comme quelque chose / on va dire de totalement exagéré / maintenant du point de vue littéraire / [...] on peut dire qu'il y a un certain nombre de procédés qui sont utilisés et qui suscitent des images en nous / ces procédés ce sont les comparaisons / ce sont les procédés d'exagération / des termes comme extraordinairement / avec des termes qui relèvent de l'hyperbole qu'on retrouve à la fin du texte aussi / donc ça au niveau littéraire [...] / après est-ce que ça correspond à une réalité ? / ce serait plutôt un autre travail à effectuer.

De même que cet extrait d'interaction fait apparaître la mise à profit, en classe, de concepts variés (valeur de témoignage, hyperréalisme, divers procédés littéraires), il est permis de considérer par extension que, dans une analyse de texte, ce n'est pas de la surprise face à l'horreur de la guerre qui est ressentie, mais de la surprise face à cette horreur décrite de façon plus ou moins réaliste, ce n'est pas de la tristesse qui est éprouvée, mais de la tristesse lyrique, non pas du courage, mais du courage épique, non pas de la pitié, mais de la pitié tragique, non pas un état d'attente anxieux, mais un état d'attente anxieux narrativisé, etc. Dans cette optique, l'exercice d'explication de texte peut être considéré comme un instrument psychologique qui offre la capacité de verbaliser la pensée émotionnelle inhérente à la spécificité esthétique de l'œuvre, telle qu'elle est étudiée dans un contexte institutionnel donné. Vygotskij précise que son plein potentiel en termes de développement intellectuel tient à un double facteur : non seulement laisser l'œuvre produire son émotion, mais encore en prendre conscience, sinon l'émotion risque de rester confuse et incompréhensible. Son interprétation, dont l'une des formes les plus élaborées se manifeste précisément dans les diverses pratiques de

l'herméneutique, doit permettre d'éviter ses effets potentiellement perturbants, voire dommageables (1925/2005, p. 354). C'est alors que Vygotskij peut parler d'émotions devenues intelligentes, émotions qui «au lieu de se manifester sous la forme de poings serrés ou de tremblements [...] se résolvent principalement dans les images de l'imagination» (1925/2005: 293).

Les observations de leçons montrent que l'enseignant·e guide les élèves, conscientise méthodiquement leur activité, et oriente leur attention vers des dimensions abstraites de leur expérience de lecture, ce qui du point de vue du développement revêt un aspect fondamental. Identifier un procédé n'est pas seulement utile en soi comme critère de réussite de l'exercice, mais il conduit l'élève à une prise de distance avec l'émotion première, et il peut alors expérimenter le fait que la conceptualisation ouvre la possibilité de s'en rendre maître, de l'étoffer et de l'affiner, et de communiquer pour la partager. Loin de réduire, compromettre, gâcher la réception de l'art, la conceptualisation y contribue donc de manière décisive, et elle s'apprend dans notre société pour une part essentielle à l'école par une systématisation disciplinaire qui se forme cours après cours. L'apprentissage des émotions esthétiques se fait donc de manière collective ou, plus précisément, la manière d'apprendre à vivre subjectivement une émotion dépend fondamentalement d'une interaction collective. Il est ainsi possible dans des conditions très précises, à l'intérieur d'un espace bien spécifique, protégé institutionnellement, celui de la classe, d'expérimenter les émotions et les passions sans s'exposer aux sanctions immédiates que pourraient entraîner ces émotions et ces passions dans la réalité. C'est possible parce qu'elles sont transformées grâce à une double médiation : celle de l'art et celle de la culture didactique.

## 5. Les concepts, les méthodes et les outils

Dans un article intitulé *Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de Lettres contre la sociologie*, Sapiro (2004) analyse le conflit qui s'est ouvert, à la fin du XIXe siècle, entre le champ littéraire et le champ académique. La polémique visait surtout la sociologie (Durkheim), mais aussi son application par Lanson à l'histoire littéraire. Sapiro observe que

Dans le champ littéraire, l'argumentation contre le scientisme prend appui sur une triple antinomie qui condense trois séries d'oppositions : entre créateur et professeur (*auctor/lector*, invention/répétition, intuition/raison, don/application, génie/habilité, élégance/pédantisme, l'inné/l'acquis); entre homme de lettres et savant (humanités/sciences, culture générale/spécialisation, «idées générales»/positivisme, spiritualisme/matérialisme, désintéressement/utilitarisme); et, enfin, entre «héritiers» et «boursiers» [...]. Les arguments pour la défense des humanités, contre les sciences, recourent très largement ceux qui valorisent le génie de l'écrivain, l'universalité de l'homme de lettres contre le pédantisme du professeur, la spécialisation du savant coupé du réel. (2004 : 16)

Elle ajoute que ces systèmes de classification fonctionnent comme

Des opérateurs axiologiques, sortes de catégories éthiques de l'entendement scolastique qui confèrent aux systèmes d'opposition culturelle leur «sens», dans la double acception de signification et d'orientation dans l'espace, en l'occurrence, le haut et le bas, c'est-à-dire le digne et l'indigne. L'efficacité sociale de ces opérateurs tient aussi [...] dans leur capacité à réaliser l'unification symbolique de systèmes de classement ou de types de hiérarchies hétérogènes, dans l'ordre des valeurs et dans l'ordre institutionnel. Il n'est donc pas étonnant qu'ils soient un enjeu majeur des luttes symboliques dans les moments de transformation sociale. (2004 : 21)

Dans cette perspective historique, les diverses critiques formulées à l'encontre de la narratologie scolaire ont un air de déjà-vu. À tout le moins ne renouvellent-elles pas particulièrement les opérateurs axiologiques dont Sapiro décrit l'activation, par des hommes de lettres d'un autre temps, contre les sciences sociales naissantes.

Ce qui a changé pourrait être recherché, en revanche, dans certains éléments qui servent de décor à l'adaptation contemporaine de la tragicomédie, devenue classique, du *digne* et de l'*indigne*. Entre les tirades de Péguy qui défend, en 1906 déjà, la *probité* de l'homme contre les *instruments* et les *méthodes* issues des disciplines de l'histoire et de la sociologie, et les accusations portées contre la narratologie scolaire lors d'un procès imaginaire plus récent (où la verve dramatique et la connivence des plaidoyers compensent mal l'absence de preuves, et surtout de victimes), la structuration du champ académique et l'orientation des approches didactiques des textes réputés littéraires ont en effet évolué. Côté cour : des représentants de la recherche littéraire francophone, qui a entretemps su répondre de façon remarquable à l'injonction académique de scientificité par la formalisation de systèmes conceptuels rigoureux, cèdent à la fétichisation de la Théorie en déplorant qu'elle puisse être transposée en *méthodes* et en *techniques* dites *desséchantes* (Compagnon 1998 : 10). Côté jardin : certains travaux se réclamant de la didactique de la littérature prennent à contre-pied le processus de *dénaturalisation* des objets d'enseignement (Chevallard 1991 : 17), tout coextensif de la scientification de la didactique du français qu'il soit, et bien que l'on ne cesse de rappeler son importance à l'endroit du littéraire (Reuter 1995; Daunay 2007b; Vuillet 2017). Ne pourrait-on pas soutenir que nous sommes dès lors très proches d'une démarche tendant à minimiser le rôle des disciplines et de leurs médiations? Dans l'histoire des idées sur l'éducation, deux traditions de pensée peuvent en effet être distinguées, avec des nuances certes importantes, mais malgré tout cohérentes : l'une, naturaliste, cherche à protéger la nature de l'enfant contre les atteintes de l'institution (Rousseau, Tolstoï, l'éducation nouvelle, etc.); l'autre, dénaturalisante, constructiviste, historico-culturelle (Vygotskij, l'interactionnisme socio-discursif, etc.<sup>25</sup>), conduit à concevoir d'une façon significativement différente l'expérience de la subjectivité dans un milieu didactique<sup>26</sup>. Or, dans le courant important de la didactique de littérature de ces vingt dernières années, celui du «sujet lecteur», la revendication d'un accès à la *sensibilité* ou à l'*implication émotionnelle* de ce «sujet» somme tout abstrait se concrétise, logiquement, par une minimisation, voire par un refoulement des conditions propres au fonctionnement des systèmes didactiques – qu'il s'agisse de celles issues de la discipline «français», ou de celles plus génériquement liées aux contextes institutionnels des activités. C'est donc par des voies différentes, mais entre lesquelles des chemins de traverse existent, qu'un ensemble hétérogène de spécialistes de la littérature parvient au même point de vue : celui qui consiste à *dévaloriser* les déclinaisons scolaires d'appareillages conceptuels (parmi lesquels la narratologie). Cependant, même si la robustesse de l'outillage conceptuel observé dans les classes demeure toujours questionnable, force est de constater que les enseignants l'utilisent avec l'intention de servir l'apprentissage et de contribuer potentiellement au développement des élèves – potentiellement puisque les élèves peuvent bien sûr, pour de multiples raisons, ne pas entrer dans la conceptualisation enseignée.

Telle que nous avons tenté d'en donner un aperçu dans cet article, et comme les journées d'études organisées par le groupe DiNarr en juillet de cette année en ont fourni un exemple, la rencontre des approches didactiques de la littérature et de la narratologie offre l'occasion d'interroger scientifiquement les rapports entre des *théories* (ici : didactiques ou textuelles), des *techniques* (en l'occurrence : relatives à l'enseignement ou aux procédés narratifs) et des *pratiques* (dans notre cas : scolaires ou savantes). À elles seules, ces trois composantes et leurs déclinaisons rendent pertinente la

mention d'une réflexion développée par Habermas dans un texte datant de 1966, *Progrès technique et monde vécu social* – mais il se trouve, de surcroît, que les deux ensembles de reproches adressés à la narratologie scolaire y sont comme invalidés par avance. Pour Habermas :

Les informations strictement scientifiques [...] ne peuvent pénétrer dans le monde vécu social que par le biais de leur mise en valeur technique, c'est-à-dire en tant que savoir technologique : et là elles servent à développer notre pouvoir de disposer techniquement des choses. [...] . Elles ne se situent donc pas sur le même plan que la conception que les groupes sociaux se font d'eux-mêmes et qui oriente leurs actions [...]. (2015 : 78)

Dans cette perspective, les techniques, les méthodes et les outils transposés et stabilisés au sein de la narratologie scolaire apparaissent comme un moyen tout indiqué pour favoriser la pénétration, dans le «monde vécu social», des élaborations plus strictement scientifiques des théories narratives, et ce, en vue d'augmenter le pouvoir de chacun·e à disposer techniquement ou méthodiquement des procédés narratifs. Et nous avons pour notre part voulu illustrer qu'avec cet outillage ce ne sont pas seulement les conceptions que les élèves se font des textes, mais aussi celles qu'ils se font leurs propres émotions qui peuvent s'en trouver étoffées, reconfigurées, rapprochées des produits culturels de notre sociohistoire.

Ce développement appelle à notre sens deux compléments. D'une part, il doit être tenu pour réducteur de considérer que la technique, la méthode et l'outil descendraient uniquement de la science comme semble le penser Habermas (2015 : 87) : c'est omettre qu'ils peuvent procéder conjointement, dans un mouvement cette fois ascendant, de la pratique elle-même – ce que démontre nettement le cas des sciences de l'éducation qui se sont justement *scientificisées et disciplinarisées* à partir de pratiques préexistantes (Hofstetter & Schneuwly, 2014). D'autre part, il convient de noter que l'affiliation de contenus de savoir aux catégories respectives de la praxéologie ou du modèle référentiel/référent à une théorie relève inévitablement d'«un classement de type culturel, ou plus précisément, de type institutionnel» (Johsua 1994 : 103). Autrement dit : les paramètres spécifiques d'un contexte institutionnel, en tant qu'ils orientent les manières de penser, de dire et d'agir de ses représentants, contribuent en large part à la catégorisation de *contenus de savoirs* comme relevant de savoirs pratiques, ou de modèles référentiels/référents à une théorie – ce dont on peut se convaincre en songeant au fait que l'élaboration de théories constitue, elle-même, une pratique parmi d'autres. Moyennant ces compléments, il nous semble que la réflexion introduite par Habermas aide à décrire comment les approches didactiques de la littérature et la narratologie peuvent, ensemble, renforcer le *cercle vertueux* entre théorie textuelle et enseignement qu'avec Baroni (2020 : § 18) nous appelons de nos vœux. Approcher scientifiquement les processus de transposition didactique des techniques narratologiques au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage répond, en effet, à l'invitation d'Habermas de «[reprendre la] technique au sein du monde vécu de la pratique» (2015 : 87). De la sorte, plusieurs écueils peuvent être évités, parmi lesquels :

- Celui de la (re)production et de la diffusion d'un «rapport rituel-fétichiste à des œuvres moribondes» (Chevallard, 1997, § 9) tout d'abord. À ce propos, soulignons le fait que si ces «œuvres» peuvent relever de textes ou de systèmes théoriques, cette différence n'empêche pas que leur transposition puisse soulever des problèmes analogues. L'essentialisation des normes et des valeurs qui président, sur un plan *axiologique*, à la réputation littéraire de (corpus de) textes peut être mise en correspondance avec ce qui, sur un plan cette fois *scientifique*, prend la forme d'une conception

applicationniste des rapports entre théories du texte, concepts, techniques et pratiques d'enseignement.

- Corrélativement, approcher scientifiquement les processus de transposition didactique des techniques narratologiques au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage peut aider à éviter l'écueil de la dichotomie entre «science des objets» et «science des sujets» (Ligozat et al., 2014, p. 107) dont la didactique ne s'est pas (encore ?) systématiquement défait. Notons ici que les deux termes de cette dichotomie peuvent fonctionner comme des analyseurs des critiques adressées à la narratologie scolaire : du côté de la science des objets, on situera les positionnements savants qui appliquent sans grande précaution, sur des contenus scolaires, des considérations théoriques issues d'un autre champ; du côté de la science des sujets, on situera cette fois les positionnements caractéristiques d'une *éducation à la littérature* qui, s'intéressant avec raison à la question de la subjectivité, préfère néanmoins les agencements notionnels vagues (*sujet lecteur, bibliothèque intérieure, texte du lecteur*, etc.) à la précision formelle de concepts.

Les concepts narratologiques et les concepts didactiques, de même que les méthodes et les outils qu'ils permettent d'affiner, aident 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. Dans cette perspective, que l'on soit chercheur·e en didactique ou en narratologie, enseignant·e de français ou élève, le concept, la méthode et l'outil font donc partie des moyens que nous avons à disposition pour nous déplacer à travers les dimensions *personnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et impersonnelles* qui structurent l'ensemble des activités humaines (Clot 2008 : 180). Ainsi peut-on apprendre à contribuer, chacun·e à sa manière, ainsi qu'à la manière d'autrui, à leur histoire – à notre histoire.

## Bibliographie

Barbusse, Henri (1917/2014), *Le Feu*, Paris, Garnier-Flammarion.

Baroni, Raphaël (2020), «Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat», *Transpositio*, n°2, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <https://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat> (<https://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat>)

Baroni Raphaël (2016), «L'empire de la narratologie, ses défis et ses faiblesses», *Questions de communication*, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10766> (<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10766>)

Baroni, Raphaël (2007), *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil.

Brillant Rannou, Nathalie, François Le Goff, Marie-Josée Fourtanier & Jean-François Massol (dir.) (2020), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion.

- Bronckart, Jean-Paul (2017), «A la recherche de l'identité didactique», in Ana Dias-Chiaruttini & Cora Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, Michel (2008), «Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail», *Carrefours de l'éducation*, 26, p.67-82.
- Chevallard, Yves (1997), *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les\\_savoirs\\_enseignes\\_et\\_leur\\_transmission.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf) ([http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les\\_savoirs\\_enseignes\\_et\\_leur\\_transmission.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf))
- Chevallard, Yves (1997), *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*, Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_1997\\_-\\_Defendre\\_transformer.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1997_-_Defendre_transformer.pdf) ([http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_1997\\_-\\_Defendre\\_transformer.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1997_-_Defendre_transformer.pdf))
- Chevallard, Yves (1985 [1991]), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage.
- Clot, Yves (2008), «Le statut de la critique en psychologie du travail: une clinique de l'activité», *Psychologie française*, 53(2), p.173-193.
- Compagnon, Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil.
- Denizot, Nathalie (2021), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Dezutter Olivier, Julie Babin & Martin Lépine (2020), «Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire?», *Pratiques*, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8962> (<https://doi.org/10.4000/pratiques.8962>)
- Daunay, Bertrand (2016), «Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique», *Éducation et didactique*, n° 10(2), p.123-136, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL: <http://educationdidactique.revues.org/2488> (<http://educationdidactique.revues.org/2488>)
- Daunay, Bertrand (2010), «Français et littérature : une ou des discipline(s)», *Le Français aujourd'hui*, n° 168, p. 23-30.
- Daunay, Bertrand (2007a), «Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français», *Le français aujourd'hui*, n° 157, p.43-51.
- Daunay, Bertrand (2007b), «État des recherches en didactique de la littérature», *Revue française de pédagogie*, n° 159, p.139-189.
- Dufays, Jean-Louis, Michel Lisse & Christophe Meurée (2009), *Théorie de la littérature : une introduction*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Éditions Academia-Bruylant.
- El Gousairi, Anass (2023), *De la transposition didactique à ses réélaborations conceptuelles : des questions en débat*, En ligne, consulté le 15 août 2023, URL : <https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/36865/19005> (<https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/36865/19005>)

- Franck, Orianna (2017), *A la recherche de l'archiélèvelecteur à travers l'analyse du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*, Thèse de doctorat, Université de Genève:Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Gabathuler, Chloé, Bruno Védrines & Yann Vuillet (2019), «Didactique, réputation littéraire et connivences», *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 70, p.137-162.
- Gabathuler, Chloé (2014), *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*, Thèse de doctorat, Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Genette, Gérard (2011), *Fiction et diction*, Paris : Éditions du Seuil.
- Halté, Jean-François (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?».
- Habermas, Jürgen (2015), «Progrès technique et monde vécu social», in *La technique et la science comme «idéologie»*, Jürgen Habermas, Tel Gallimard, p.75-96.
- Hofstetter, Rita, Schneuwly, Bernard (2014), «Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines», *Disziplin - Discipline*, Fribourg : Academic Press, p.27–46.
- Hofstetter, Rita & Bernard Schneuwly, in Bernard Schneuwly (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*, FPSE, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Johsua, Samuel (1994), «La didactique des sciences et des mathématiques : une praxéologie ou un modèle théorique ?» In *Proceedings of l'AFIRSE congress: Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Aix-en-Provence, Département des sciences de l'éducation, Université de Provence. p.101-108.
- Labouret, Denis, Guilhem Labouret, Sabine Mélone & Catherine Villy-Mottet (2019), *Le français au lycée*, Paris, Bordas
- 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, 85-96, En ligne, consulté le 16 août 2023, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm> (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm>)
- Langlade, Gérard (2014), «La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ?», *Études de lettres*, n° 1, p.47-64, En ligne, consulté le 16 août 2023, URL : <http://journals.openedition.org/edl/608> (<http://journals.openedition.org/edl/608>)
- Ligozat, Florence, Maryline Coquidé, Corinne Marlot, Ingrid Versheure & Gérard Sensevy (2014), «Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation», *Éducation & Didactique*, n° 8-1, p.101-115, En ligne, consulté le 16 août 2023, URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1907> (<https://journals.openedition.org/educationdidactique/1907>)
- Lintier, Paul (1917), *Le Tube 1233*, Librairie Plon.

- Muller, Alain (2009), *Figures de l'activité distribuée sur les élèves et l'enseignant. Vers une approche descriptive et grammaticale du processus de structuration de la pratique d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Péguy, Charles (1906), «De la situation faite à l'histoire et à la sociologie dans les temps modernes», *Œuvres en prose complètes*, t. II. Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade. ()
- Petitjean, André (2014), «40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques*», *Pratiques*, n° 161-162, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2155> (<https://journals.openedition.org/pratiques/2155>)
- 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 (1995), «La lecture littéraire : éléments de définition», *Le français aujourd'hui*, n° 112, p.65-71.
- Ronveaux, Christophe & Bernard Schneuwly (2018), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Peter Lang.
- Rouxel, Annie & Gérard Langlade,(dir.) (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR.
- Rouxel, Annie (2007), «Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujetlecteur?», *Le français aujourd'hui*, n° 157(2), p.65-73, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>)
- Rouxel, Annie (2005), «Autobiographie de lecteur et identité littéraire», in Annie Rouxel, & Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 137-152.
- Schneuwly, Bernard & Christophe Ronveaux (2021), «Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline "français"», *Pratiques*, n° 189-190, En ligne, consulté le 08 août 2023, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9418> (<https://journals.openedition.org/pratiques/9418>)
- Schneuwly Bernard, Jean-Paul Bronckart, Auguste Pasquier, Daniel Bain & Coline Davaud (1985), «Typologie de textes et stratégies d'enseignement», *Le Français Aujourd'hui*, n° 69, p.63-71.
- Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, PUR.
- Schneuwly, Bernard (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*, FPSE, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, Bernard (2005), «De l'utilité de la "transposition didactique"», in Jean-Louis Chiss, Jacques David & Yves Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p.47-59.
- Schneuwly, Bernard (1990), «Didaktik / Didactiques», *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 12, n° 3, p.213-220.
- Séverac, Pierre (2022), *Puissance de l'enfance. Vygostki avec Spinoza*, Paris, Vrin.
- Todorov, Tzvetan (2007), *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.

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

Van der Veer, René, & Jaan Valsiner (1994), *The Vygotski Reader*, Oxford, Blackwell.

Védrières, Bruno (2023), *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*, Peter Lang, consulté le 19.08.2023, URL : <https://www.peterlang.com/document/1352443>  
(<https://www.peterlang.com/document/1352443>)

Védrières, Bruno (2017), *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat, Université de Genève, consulté le 13.08.2023, URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384> (<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>)

Vuillet, Yann, (2018), «Un poème entre réfractions littéraires et scolaires», *Pratiques*, n° 179-180, consulté le 13 août 2023, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/5170>  
(<https://journals.openedition.org/pratiques/5170>)

Vuillet, Yann (2017), *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*, Thèse de doctorat, Université de Genève, consulté le 13 août 2023, URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129260> (<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129260>)

Vygotskij, Lev Semionovitch (1926-1933/2022), *Imagination* (Irina Leopoldoff Martin, trad.), in Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin & Daniele Nunes Henrique Silva (Eds.), *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij*, Peter Lang.

Vygotskij, Lev Semionovitch (1931/2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Françoise Sève, trad.), Paris, La Dispute.

Vygotskij, Lev Semionovitch (1925/2005), *La psychologie de l'art* (Françoise Sève, trad.), Paris, La Dispute.

Vygotskij, Lev Semionovitch (1934/1997), *Pensée et langage* (Françoise Sève, trad.), Paris, La Dispute.

1. Ce texte est une réponse à une suggestion amicale de Bertrand Daunay; elle trouve son initiative dans une invitation de publication faite par Raphaël Baroni à l'issue des journées d'étude organisées à Lausanne les 6 et 7 juillet 2023. Ces journées entraînent dans le cadre de la recherche menée par le groupe DiNarr dont le projet se fonde sur une enquête de terrain visant à cartographier les usages déclarés de la narratologie dans l'enseignement du français langue de scolarisation. Pour davantage de détails, voir <https://wp.unil.ch/dinarr/qui-sommes-nous> (<https://wp.unil.ch/dinarr/qui-sommes-nous>), consulté le 21.07.2023.

2. Cf. Dufays, Lisse & Meurée (2009), encore récemment Dezutter, Babin & Lépine (2020).

3. Le questionnement bien sûr n'est pas neuf: déjà en 1985 Schneuwly, Bronckart, Pasquier, Bain & Davaud se livraient d'un point de vue didactique à une analyse critique. Cf. aussi Reuter 2000. Si le questionnement certes n'est pas nouveau, il reste d'actualité, ce qui motive l'écriture de ce texte.

4. Sur la question des connivences, on peut se reporter à *Recherches*, n° 70, 2019 et Gabathuler, Védrines & Vuillet (2019).

5. Todorov (2007) cible également l'assèchement de la sensibilité littéraire par la technique. Cette critique est aussi fréquemment reprise par le courant de didactique de la littérature fédéré autour de la notion de sujet-lecteur: «Le constat s'impose avec une douloureuse évidence: l'enseignement actuel de la littérature dans le second degré est victime de formalisme et de technicisme» (Langlade 2004 : 85). «Le lycée a transformé la lecture en une pratique formelle, desséchante lors même qu'il entend développer la sensibilité des élèves» (Rouxel 2005: 149); cf. encore (Rouxel & Langlade 2004: 14; Rouxel 2007: 65 et 69). Les supposés excès du formalismes ont un reproche régulièrement répété: «Longtemps refoulée par un enseignement littéraire avant tout soucieux de lecture méthodique et de distance critique, l'implication émotionnelle des étudiants et des élèves dans des expériences de lecture qui les interpellent en tant que sujets apparaît aujourd'hui, juste retour des choses, comme un recours pour redonner de l'attrait, du sens, de l'engagement à des pratiques scolaires desséchées par des années d'études formelles et de descriptions analytiques» (Langlade 2014: 1), mais encore récemment (Rouxel & Langlade 2020: 28-29; Brillant Rannou 2020: 256).

6. Daunay cite ce passage dans un article où il souligne les limites d'une critique du «*sens commun*» qui ne va cependant jusqu'à interroger l'idée du sens commun de la théorie utilisée pour le critiquer.

7. À propos de la transposition didactique, sa présentation et les débats qu'elle a pu susciter, voir les chapitres II et III du livre de Denizot (2021), le texte de synthèse de Schneuwly & Ronveaux (2021) et l'article récent de El Gousairi (2023).

8. Pour une critique, cf. Bronckart et Plazaola Giger (1998).

9. Voir également, à ce propos, les réflexions d'Halté au sujet des élaborations didactiques (1992).

10. Sur cette question, voir le débat entre Chevallard et Chervel (bien résumé par Denizot 2021: 70).

11. Nous reprenons ici une formule suggestive de Muller (2009: 252).

12. À titre d'exemple, on peut mentionner un manuel récent (Labouret et al. 2019): le chapitre consacré plus spécifiquement au récit entre dans la première partie du livre; cette partie comprend 21 chapitres, dont le verbe: temps et modes, les figures de style, le discours rapporté, l'énonciation, etc.

13. Daunay résume ce positionnement ainsi : « L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette contestation, dans une critique (clairement affiliée à une perspective marxiste) de l'inscription de l'enseignement de la littérature dans "l'idéologie dominante", en raison de son "ascientificité". De cette période ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel: un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique; une affiliation idéologique – parfois clairement

revendiquée, plus souvent implicite, rarement absente, particulièrement en France – à des courants de pensée "progressistes", qualificatif pratique pour unifier différents courants, en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient; une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage» (2007b: 142). Cf. aussi Denizot (2021: 19).

14. Cf. également Baroni & Dufays.

[https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_7296E5F30B6D.P001/REF.pdf](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7296E5F30B6D.P001/REF.pdf), consulté le 03.08.2023

([https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_7296E5F30B6D.P001/REF.pdf](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7296E5F30B6D.P001/REF.pdf), consulté le 03.08.2023)

15. Nous adoptons la traduction proposée par I. Leopoldoff (in Vygotskij 1926-1933/2022), plutôt que celle de F. Sève «zone prochaine de développement», car elle met davantage l'accent sur la dynamique de l'apprentissage et sur le fait qu'il peut réussir, mais aussi échouer.

16. Schneuwly explique que Van der Veer & Valsiner (1994) traduisent le terme par «concept académique», ce qui met en évidence «le fait d'être enseigné systématiquement dans un processus planifié, indépendamment de la sphère quotidienne des expériences de l'enfant» (2008 : 47).

17. Les italiques sont dans le texte. On peut encore ajouter que «la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. Dans ce processus, c'est avant tout l'apprentissage scolaire qui joue le rôle décisif. Les concepts scientifiques, avec leur tout autre rapport à l'objet, leur médiation par d'autres concepts, leur système interne hiérarchique de relations réciproques, sont le domaine où sans doute la prise de conscience des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et leur maîtrise, se développe au premier chef. Une fois qu'elle est apparue dans une sphère de la pensée, la nouvelle structure de généralisation est, en tant que principe d'activité, transférée ensuite, comme toute structure, à tous les autres domaines de la pensée et aux autres concepts sans aucun apprentissage». (1934/1997 : 317). On notera que Vygotskij dit «au premier chef», et la frontière entre concepts quotidiens et scientifiques fluctue donc en partie; il n'est pas impossible que s'apprennent des concepts scientifiques dans la famille, mais sauf exceptions la différence primordiale réside dans le fait que la classe est le lieu d'un apprentissage intensif et systématique des concepts scientifiques.

18. Rappelons l'importance que Vygotskij accorde à la pensée de Spinoza: *La psychologie de l'art* s'ouvre sur une citation de ce philosophe. Pour une compréhension des rapports de Vygotskij avec cette pensée, l'ouvrage de Séverac est particulièrement instructif (2022).

19. Cette transcription provient d'un travail de recherche (cf. Védrines 2017, 2023). Il s'agit d'une classe de collègue genevois qui se prépare en quatre ans (de la première à la quatrième) à l'obtention du diplôme de la maturité gymnasiale; elle comprend des élèves de 17-18 ans de l'enseignement général. Pour plus de détails, voir <https://www.ge.ch/document/filieres-formations-college-geneve-cdg> (<https://www.ge.ch/document/filieres-formations-college-geneve-cdg>), consulté le 20 août 2023.

20. Les élèves sont familiers de l'emploi de ce concept narratologique complexe. Si l'on cherche les occurrences du mot dans les transcriptions de leçons d'une recherche comme celle du GrafeLitt (cf. Ronveaux & Schneuwly 2018), on constate que son usage est présent au fil des degrés.

21. Il s'agit d'un extrait du livre de H. Barbusse *Le Feu* et du livre de P. Lintier *Le Tube 1233*.

22. Le passage cité est le suivant :

«Je comprends...

Si ces hommes sont heureux, malgré tout, au sortir de l'enfer, c'est que, justement, ils en sortent. Ils reviennent, ils sont sauvés. Une fois de plus, la mort, qui était là, les a épargnés» Barbusse ([1917] 2014 : 108).

23. Du point de vue de la qualité documentaire des deux témoignages, celui de Lintier est nettement supérieur à celui de Barbusse. Pour des raisons de reconnaissance dans le champ littéraire, ce dernier utilise des procédés typiquement romanesques qui péjorent sa capacité à attester de manière véridique des faits réels de guerre (cf. Védrines 2017, 2023).

24. Cette transcription provient d'une autre classe de 3e, mais les deux extraits étaient les mêmes.

25. Pour l'opposition entre Rousseau, Claparède, les tenants de l'école nouvelle et Vygotskij, voir les développements de Schneuwly et Hofstetter (in Schneuwly 2008).

26. Cf. Védrines (2023).

---

### ***Pour citer l'article***

*Bruno Védrines & Yann Vuillet, "La narratologie scolaire, objet de descriptions et de critiques", Transpositio, n°6 Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives, 2023*

*<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques>  
(<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques>)*