

L'outil narratologique dans la classe de français

Une enquête sur les pratiques déclarées d'enseignant·e·s du secondaire 2

Raphaël Baroni, Luc Mahieu, Fiona Moreno, Gaspard Turin

Résumé

Nous proposons de rendre compte d'une recherche en cours portant sur la place de la narratologie dans l'enseignement du français en nous focalisant sur l'analyse d'une série d'entretiens semi-directifs menés auprès de neuf enseignant·e·s du secondaire 2 (15-19 ans) du canton de Vaud (Suisse). L'objectif de ces entretiens était de rendre explicites les pratiques déclarées des enseignant·e·s relatives à la théorie du récit, de manière à pouvoir construire une réflexion sur les finalités et les usages de l'outillage narratologique. Les données recueillies nous permettent de problématiser l'usage du terme outil dans les entretiens et son statut dans l'interaction discursive et ses enjeux dans notre recherche. L'analyse de ces données nous permet également de réfléchir au statut et à la valeur de ces entretiens en vue d'une optimisation de l'outillage narratologique, ainsi qu'aux enseignements que l'on en peut en tirer pour le recueil de données futures.

Mots-Clés

didactique du français, narratologie, entretiens semi-directifs, outil, notion, concept

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteur·e·s

Raphaël Baroni, Professeur associé, UNIL / DiNarr, Av. des Mousquines 2, 1005 Lausanne
raphael.baroni@unil.ch

Luc Mahieu, Doctorant FNS, UNIL / UC Louvain / DiNarr, Fac. des Lettres, Anthropole #3154, 1015 Lausanne
luc.mahieu@unil.ch

Fiona Moreno, Collaboratrice scientifique, UNIL / HEP VD / 2cr2D / DiNarr, Fac. des Lettres,
Anthropole #3154, 1015 Lausanne, fiona.moreno@hepl.ch

Gaspard Turin, Chargé de recherche, UNIL / DiNarr, Av. de Rumine 36, 1005 Lausanne,
gaspard.turin@unil.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

L'outil narratologique dans la classe de français

Une enquête sur les pratiques déclarées d'enseignant·e·s du secondaire 2

Raphaël Baroni, Luc Mahieu, Fiona Moreno, Gaspard Turin

Introduction

Dans cet article, nous proposons de rendre compte d'une recherche en cours et, plus exactement des résultats récoltés dans sa phase-pilote, durant laquelle une série d'entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignant·e·s du secondaire 2. Il s'agissait de rendre explicites les pratiques déclarées de ces enseignant·e·s en ce qui concerne des usages de la théorie du récit, notamment dans la pratique du commentaire de textes littéraires. Tout en ayant conscience que cette méthodologie ne nous renseigne que sur des usages déclarés et des représentations co-construites dans l'interaction avec le chercheur, il nous semble que ces données, croisées avec d'autres, sont de nature à fournir un aperçu de la situation actuelle de l'outillage narratologique dans le contexte scolaire romand, et peut-être, plus largement, dans le contexte francophone.

L'objectif final consiste à poser les bases d'une approche combinant théorie du récit et théorie didactique visant à faire évoluer l'outillage narratologique en le pensant au plus près de ses usages scolaires, en tenant compte des besoins et des enjeux formulés par les enseignant·e·s eux-mêmes. Si les données recueillies durant cette phase-pilote sont insuffisantes pour construire un état des lieux assez large et recoupé par des données d'un autre type (analyses quantitative de questionnaires en ligne, analyses des plans d'étude et des moyens d'enseignement), elles nous ont permis néanmoins de réfléchir aux types d'interaction entre les réalités du terrain, les représentations des enseignant·e·s et l'évolution de la théorie du récit et de ses usages scolaires potentiels, qui impliquent des processus de légitimation, de concurrence, d'influence, de domination ou d'engendrement. L'analyse de ces données nous permet également de réfléchir au statut et à la valeur de ces entretiens en vue d'une optimisation de l'outillage narratologique, ainsi qu'aux leçons que l'on en peut en tirer pour le recueil de données futures. Elles ont notamment fait ressortir l'importance de la notion d'outil, d'outillage ou de boîte à outil pour saisir la manière dont la théorie du récit est appréhendée en contexte scolaire.

Le cadre de recherche

La narratologie est apparue dans les programmes de français langue maternelle à la suite de son essor dans le champ de la recherche au début des années 1970, et cette présence reste forte à l'heure actuelle (Mahieu, 2023). Paradoxalement pourtant, comme l'observent Dufays & Brunel (2016), les didacticien·ne·s n'ont généralement pas mesuré l'impact des récents développements de la narratologie. Nous formulons le souhait que nos propres recherches contribuent à combler en partie ce manque (Baroni, Mahieu & Turin, 2023 ; Baroni, 2017), mais nous ne sommes pas non plus les premiers à soulever la question. Yves Reuter, il y a déjà plus de vingt ans, rappelait que l'entrée de la narratologie dans les pratiques enseignantes s'était faite à une période antérieure à l'essor de la didactique de la littérature, ce qui avait eu des conséquences fâcheuses. Il soulignait en particulier une dogmatisation de la théorie, une tendance à l'applicationnisme, des confusions notionnelles et une occultation des débats internes et externes à la discipline aboutissant à un figement des concepts (Reuter, 2000, p. 10). Rédigeant cet article sous la forme de bilan d'une entreprise à laquelle il a lui-même contribué, Yves Reuter note le désamour qu'il constate alors vis-à-vis de la narratologie :

Depuis quelques années, les critiques se sont multipliées à l'encontre de la narratologie et de ses utilisations dans le champ de la didactique aussi bien de la part de théoriciens que de formateurs ou d'enseignants. [...] Serait-ce à dire qu'après une période d'enthousiasme, il serait urgent de jeter le bébé avec l'eau du bain ? Cela me paraîtrait pour le moins hâtif. C'est donc à un examen critique du passage de la narratologie dans l'espace de l'enseignement-apprentissage que j'invite le lecteur en me proposant d'étudier les problèmes que cela soulève avant d'évoquer, de manière prospective, la possibilité de construire autrement les questions de l'apprentissage du récit dans un contexte didactique qui me semble en profonde mutation (Reuter, 2000, p. 7).

Yves Reuter appelle dès lors de ses vœux un nécessaire état des lieux des pratiques enseignantes :

La première direction [...] consiste à dresser un état des lieux des pratiques d'enseignement du récit, qu'elles impliquent ou non la narratologie, afin de pouvoir élaborer une cartographie de ces pratiques, des effets qu'elles provoquent, des problèmes qu'elles permettent de résoudre et de ceux sur lesquels elles achoppent.

En l'absence d'un tel instrument, nombre de débats me paraissent condamnés à rester en grande partie spéculatifs. De même, cela condamne les décisions de changement ou d'absence de changement à être prises indépendamment d'une véritable analyse des intérêts des élèves (Reuter, 2000, p. 13).

A la croisée entre didactique et narratologie, le projet « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement », financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (n° 197612), s'inscrit dans la démarche suggérée par Reuter. Notre recherche rassemble une petite équipe ancrée à l'Université de Lausanne et s'est adjointe l'expertise de partenaires inscrits dans le domaine de recherche de la didactique du français dans les quatre pays francophones couverts par l'étude : Jean-Louis Dufays (UCL, Belgique), Bertrand Daunay (Université de Lille, France), Nathalie Denizot (INSPE, France), Jean-François Boutin (UQAR, Québec), Chloé Gabathuler (HEP Valais), Jérôme David (IUFE, Genève), Vincent Capt (HEP Vaud).

Notre recherche se veut ascendante en ce qu'elle entend établir un état des lieux des pratiques enseignantes relatives aux usages de la théorie du récit. Une enquête internationale en cours vise ainsi 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. Cette enquête a notamment pour but de répondre aux questions suivantes : quelle place accordent les enseignant·e·s aux outils narratologiques et pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves ? Quels outils apparaissent incontournables et quels outils posent des problèmes lorsqu'ils sont mobilisés en classe ?

En amont de cette large entreprise, une phase-pilote a permis de conduire neuf entretiens semi-directifs auprès d'enseignant·e·s du secondaire 2 travaillant dans deux établissements du canton de Vaud en Suisse romande. Il s'agissait d'obtenir un éclairage sur les pratiques déclarées de ces enseignant·e·s relatives à la théorie du récit mobilisée dans leurs enseignements. L'objectif était non seulement de commencer le recensement des outils narratologiques scolarisés et le repérage des éventuelles difficultés liées à leur maniement mais aussi, et surtout, de préparer le terrain pour un recueil de données beaucoup plus large fondé sur une méthodologie unifiée et mise à l'épreuve¹. Bien que notre enquête de terrain soit aujourd'hui entrée dans une phase ultérieure, le présent article porte exclusivement sur ces entretiens préparatoires, qui ont suivi le canevas suivant, lequel pouvait être adapté en fonction du déroulement de la discussion :

1. Votre profil / parcours ?
2. Place de la littérature dans votre enseignement ?
3. Place des compétences théoriques / narratologiques ?
4. Théorie comme fin ou moyen ?
5. Détails des outils / concepts utilisés ?
6. à 7. Affinage conceptuel
8. à 9. Rapport aux élèves
10. à 12. Questions liées aux corpus
13. Réforme des outils selon vous ?
14. Rapport entre théorie et compétences des élèves ?
15. Historique personnel de votre apprentissage de la théorie ?
16. Conseils à de jeunes enseignant.e.s ?

¹ Cet échantillon de convenance a été constitué entre octobre 2020 et mai 2021. Les entretiens semi-directifs ont été enregistrés, retranscrits et anonymisés. Ils ont duré entre 37 et 71 minutes, ce qui représente un corpus transcrit de 103 pages, soit 66 566 mots.

Résultats et constats de la phase-pilote

La population concernée par ces résultats préliminaires était constituée d'enseignant·e·s recruté·e·s par l'équipe de recherche, qui a mené les discussions (Raphaël Baroni et Gaspard Turin). Il s'agissait d'une prise de température auprès d'une population qui nous a servi de test, afin de savoir si notre méthodologie de recueil de données était suffisamment efficace pour se construire une image de la place de la narratologie dans la classe de français, pour autant qu'une telle chose existe. À la question de savoir si ces entretiens confirment la présence de pratiques scolaires impliquant la narratologie dans l'enseignement du français, la réponse semble claire, en tout cas en termes de pratiques déclarées. Selon les affirmations recueillies, des éléments de théorie du récit sont effectivement mobilisés par les enseignant·e·s de notre échantillon, souvent largement. Il faut ajouter par ailleurs que certains de ces aspects théoriques font explicitement partie des plans d'étude de l'école obligatoire (voir la figure 1 ci-dessous, extraite du Plan d'études romand).

Distinction entre l'auteur et le narrateur		
Identification : <ul style="list-style-type: none"> • de la position du narrateur (interne, externe) • des éléments du décor • des personnages, de leurs relations et de leurs rôles (schéma actanciel) 		
Identification de passages dialogués, descriptifs, explicatifs,...		
Repérage d'une structure narrative (schéma narratif)		

Figure 1: Plan d'études romand, 2016, section L1 31, en ligne : https://www.plandetudes.ch/l1_31, consulté le 7.6.2023

Les enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s déclarent revenir sur ces éléments introduits au secondaire I, de manière à les retravailler, les complexifier ou les adapter au corpus littéraire qu'ils/elles exploitent. Une tendance assez nette se dégage concernant les usages de la théorie : les objets théoriques sont au service des objets littéraires et l'on se sert des premiers pour mettre en évidence et comprendre les enjeux des seconds.

Dans un second temps, mais toujours dans une perspective assez générale, nous avons observé l'existence de plusieurs ambiguïtés au niveau conceptuel et terminologique. Premièrement, les concepts théoriques décrits par les plans d'étude et mobilisés par les enseignant·e·s renvoient à des savoirs théoriques assez anciens, encore nettement liés aux typologies genettiennes introduites il y a cinquante ans dans *Figures III* (1972), au schéma actanciel de Greimas (1966) et au schéma quinaire, élaboré par Paul Larivaille en 1974 et popularisé par la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam (1994). Sur cette base, les enseignant·e·s choisissent parfois d'élaborer des solutions personnelles destinées à simplifier la terminologie ou, au contraire, à lui donner un aspect plus scientifique par le recyclage direct de la terminologie genettienne, ce qui conduit aussi à une certaine hétérogénéité terminologique, parfois au sein du même établissement. D'ailleurs, la perception des savoirs déjà acquis à l'école obligatoire diffère sensiblement d'une personne à une autre, ainsi qu'en témoignent les deux extraits suivants des propos de deux enseignant·e·s travaillant dans le même gymnase :

L'ordre du récit, la chronologie, oui. Alors ils appellent ça, je crois qu'ils appellent ça des flashbacks, des retours en arrière, ou des anticip- je pense pas qu'ils connaissent le terme de prolepse, d'analepse [...].

Je remets ces termes en première année justement, j'essaie de redonner quelques termes un peu techniques. (P1², p. 2)

Ils arrivent souvent du collège en disant « analepse, prolepse, et cetera ». Ils en ont plein la bouche [...]. Enfin, c'est mon expérience et c'est un peu compliqué. Donc, moi, je reviens souvent à « flashback » et « anticipation ». Ça me semble plus clair. (P3, p. 4)

En outre, de nombreux documents, souvent spontanément présentés par nos informateur·trice·s, semblent circuler, sous forme de brochures ou de feuilles de synthèse, documents avec lesquels ces solutions personnelles se confondent parfois, ou dont elles héritent. Si ces différents aspects relèvent d'une pratique légitime, ils soulèvent aussi une difficulté ponctuelle, liée à la situation immédiate de l'entretien qui est en train d'être mené. En effet, ces différences terminologiques et conceptuelles, qui accompagnent la mention des termes sur lesquels portent la discussion, impliquent une ambivalence de contenu.

C'est dans ce cadre qu'apparaît, assez massivement et spontanément, la notion d'« outil » pour désigner les objets théoriques en jeu dans la discussion, notion qui se maintient durant l'entretien. Précisons que le canevas des questions structurant celui-ci était, volontairement de notre part, assez vague lorsqu'il s'agissait de faire parler les enseignant·e·s de ces objets, et que nous les interrogeons en évoquant l'existence ou non, dans leurs pratiques, d'un « enseignement de compétences théoriques » comme dans l'exemple suivant (où l'intervieweur engage également le terme de « notion ») :

ItwR : Et quand vous enseignez la littérature, vous accordez quelle place à l'enseignement de compétences théoriques, par exemple de nature narratologique, ou stylistique, ou même linguistique ? Par exemple... après, peut-être que vous pouvez donner quelques exemples de types de notions que vous enseignez... ?

ItwÉ : Alors, je pense que je fais partie d'une... ma génération, c'est une génération qui a vécu... Bon, alors je constate que les profs de gymnase – et je n'échappe pas à ça – enseignent au fond ce qu'ils ont appris à l'université. J'ai été frappé de voir que des collègues, par exemple, se mettaient à lire des auteurs comme Jaccottet, et en fait si on va gratter on voit que c'était justement, qu'il y avait un semestre sur Jaccottet, ou la littérature africaine, tout d'un coup ça rentrait dans les classes. Alors du point de vue théorique c'est pareil, donc moi je fais partie d'une génération qui a quand même connu la narratologie, c'était un synonyme de *Figures III*. Et puis il y avait le schéma actanciel à côté de ça, qui était un outil qu'on avait à disposition, et puis quelques autres outils qui m'échappent, sans doute, et des choses qui étaient un peu plus floues, comme des figures de style, enfin, on n'avait pas un cours de rhétorique précis... (P4, p. 2)

Nous avons relevé dans les entretiens les occurrences du terme « outil » ou « outillage », y compris l'usage des syntagmes « boîte à outils » et « outil d'analyse³ ». Leur nombre s'élève, uniquement dans les réponses, à 177 occurrences. L'expression « boîte à outils » (parfois « fascicule d'outils » ou « vademecum d'outils ») apparaît quant à elle huit fois, chez six enseignants sur neuf. Pour donner un ordre de grandeur, ce corpus compte neuf entretiens dont la longueur moyenne est de cinquante minutes (le plus court dure 38 minutes et le plus long 71 minutes). On peut donc en conclure que le terme est fortement mobilisé, et cela de manière spontanée, car son usage n'avait pas été planifié dans les premières questions du canevas d'entretien et n'avait pas été problématisé en amont. Pour mieux situer le caractère central de cette terminologie, on peut la mettre en concurrence avec d'autres lexèmes utilisés pour désigner les mêmes objets théoriques sur lesquels porte la discussion : le terme « concept » apparaît 31 fois et le terme « notion » 79 fois, donc des fréquences respectivement 5 fois et 2,25 fois inférieures au terme « outil » et à ses dérivés. On notera également que le terme « outil » est spontanément mobilisé par l'enseignant·e interviewé·e dans huit cas sur neuf, c'est-à-dire qu'il apparaît sans avoir été induit par la question de l'enquêteur, ces apparitions ayant en général lieu lors de la réponse à la troisième question, portant sur les « compétences théoriques ».

² Le terme « P(X) » renvoie à nos entretiens, numérotés de 1 à 9.

³ Au-delà des entretiens, « outil » apparaît souvent amené sous cette forme prolongée dans les différentes formes de discours traversant l'enseignement du français au secondaire.

L'outil comme lieu commun de la discussion

Il peut être intéressant de revenir sur cette concomitance imprévue pour constater un double usage, potentiellement gênant, du terme « outil », lequel est en effet « à la fois générique, car compris et appréhendé par tous et toutes, et spécifique, car composé de caractéristiques propres à chacun » (Paukovics, 2021, p. 160). Cet enjeu pourrait être saisi dans une perspective sociologique, dans la mesure où l'utilisation du terme « outil » pourrait refléter un déséquilibre symbolique dans le contexte discursif, l'intervieweur, en tant que chercheur, pouvant être perçu par son interlocuteur·trice comme possédant une plus grande compétence théorique sur les aspects thématiques par la conversation. Ce déséquilibre potentiel est d'ailleurs thématiqué à de nombreuses reprises dans le fil de la discussion. Par exemple, on rencontre fréquemment chez les interviewé·e·s des remarques modalisatrices du type :

J'ai tendance à confondre [telle et telle notion]. (P1, p. 2) ;

Excusez-moi, j'avais oublié que [telle notion] était classée là-dessous. (P2, p. 3) ;

Je réponds en fonction de ce que je comprends de ce que vous dites des compétences théoriques, hein ! (P6, p. 3) ;

Moi, je sais que j'ai eu beaucoup de peine : même en première année d'uni, j'avais tendance à croiser les fils sur ces notions. (P8, p. 5)

On remarque également des hésitations marquées et ponctuées par des rires (P5, p. 2-3). Il s'agit là des conséquences de la perception d'un double mouvement de notre recherche, à la fois ascendante (l'intervieweur se renseigne sur des *pratiques* qui constituent l'inconnu de ses requêtes) et potentiellement descendante, dans une dynamique que l'on pourrait supposer marquée par un processus de transposition didactique de savoirs savants auxquels les enseignant·e·s n'auraient pas un accès direct (symétriquement, l'interviewé·e identifie ou anticipe chez l'intervieweur une prérogative théorique).

Dans cette situation, on observe la mise en place d'un codage territorial, caractéristique de l'approche goffmanienne des échanges sociaux, au centre duquel le terme « outil » se présente comme un *lieu commun* de la discussion – quasiment au sens rhétorique du terme. Le codage territorial trouve dans cet usage du terme « outil » l'expression de ce que Goffman (1973 : 43) appelle « réserve », c'est-à-dire d'une préservation du « territoire du moi » ; dans ce sens, les caractéristiques conceptuelles qu'il recouvre sont momentanément abandonnées au profit d'une dénotation pratique, réduisant ainsi le risque d'un chevauchement des concepts entre les interlocuteurs. En d'autres termes, le mot « outil » est providentiel parce qu'il a fait l'objet d'une neutralisation permettant aux deux parties de s'entendre. Il se présente comme l'hyperonyme d'une série d'objets dont les caractéristiques conceptuelles sont justement sujettes à caution, à plus d'un titre. Et si l'on peut parler de lieu commun pour désigner l'usage de ce terme, c'est parce qu'il présente une caractéristique topique évidente. En effet, s'il est, comme on l'a observé, d'abord adopté par l'interviewé·e, on constate aussi que l'intervieweur le reprend généralement à son compte, comme dans cet exemple (P1, p. 5) :

ItwÉ : Mais oui, je... Ils ont toujours le droit à... genre, ils ont, j'appelle ça une boîte à outils – j'utilise ce terme d'outil qui est pas très...

ItwR : Non non, mais j'utilise exactement le même terme dans le projet FNS, je parle de boîte à outils à chaque page, donc ça m'arrange beaucoup que vous disiez ça ! (P1, p. 5)

Ces constats nous amènent à considérer la différence entre « concept scientifique » et « concept quotidien » telle que l'envisage Marie-Cécile Guernier (2021, §25) à partir de catégories héritées de Vygotski. Transposée à la situation sociale et épistémologique de notre enquête, la réflexion didactique de Guernier met en lumière la différence entre un outil notionnel, « riche de contenu empirique et lié à l'expérience personnelle », et un outil dont la conceptualisation intégrerait « prise de conscience, généralisation de second degré, réflexivité et transférabilité » (Guernier, 2021, §25). Si l'objet a des significations qui diffèrent « en fonction des représentations et conceptions des acteurs qui le mobilisent (notamment en fonction de la communauté professionnelle) » (Paukovics, 2021, p. 160), la question devient alors celle de l'articulation du concept quotidien et du concept scientifique. Nos résultats préliminaires indiquent ainsi que la notion d'« outil » devrait occuper d'une part une place centrale dans les enjeux de notre recherche, et d'autre part, qu'elle ne peut rester inquestionnée au-delà de ces échanges préliminaires au cœur desquels elle apparaît.

L'outil narratologique enseigné et enseignable a sa définition propre, à l'image du récit comme genre scolaire, qui n'est pas le récit tel que défini dans la sphère sociale (Schneuwly, 2007) pas plus que le récit modélisé dans les savoirs savants. L'attrait du mot *outil* constaté dans notre corpus, nous a ainsi amené·e·s à poser le projet d'un cadre d'analyse qui permettrait de déjouer la polysémie du terme⁴ pour désigner les notions d'analyse du récit. Il s'agirait d'arriver ainsi à percevoir, en didacticien·ne·s, comment sont considérés les objets identifiables par les enseignant·e·s comme relevant de l'outillage narratologique : quel type de contenu, et pour quelles finalités ? Cette dernière question renvoie alors à celle que posait déjà Yves Reuter dans son article consacré à la narratologie dans l'enseignement du français : « Quels savoirs pour qui ? (chercheurs ? formateurs ? enseignants ? élèves ?) et pour quoi ? » (Reuter, 2000, p. 9).

L'une des hypothèses que nous formulons, à propos de l'usage du terme « outil », est donc qu'il se présente, au fil des entretiens, non comme l'écho d'un discours didactique sur l'outillage narratologique mais qu'il reflète des enjeux sociologiques. Pourquoi peut-on – du moins momentanément – exclure des enjeux de l'échange la valeur didactique du terme « outil » ? Essentiellement parce qu'il ne s'agit pas là d'un dialogue entre théoricien·e·s, où interviendraient des différenciations terminologiques fines.

L'outil comme moyen ou objet d'enseignement

Sur la base de ce constat de la prédominance de l'usage du terme « outil » et de notre hypothèse concernant sa fonction sociale dans l'entretien, il s'agit encore de se demander si l'enseignant·e qui mobilise ce terme pour désigner des notions narratologiques fait référence à un objet d'enseignement ou à un instrument médiateur de savoirs. Une analyse plus approfondie devrait en outre tenter de préciser à quel type de contenu l'outil est associé : à des savoirs, à des savoir-faire ou à des compétences ?

Ce questionnement renvoie d'abord à la distinction possible, mais dans les faits rarement opérée, (Daunay, 2007, p. 53) entre *objets* et *outils* d'enseignement, sans doute trop rapidement négligée lorsqu'est utilisée l'expression « outil narratologique ». C'est la fonction instrumentale de l'outil qui est discutée avant tout dans les recherches en didactique (Reuter et al., 2013, p. 151-156), l'outil permettant de relier élève et objet, et se distinguant en cela de ce dernier. Il relève de la technique, du système, de la démarche intégrée à une panoplie disciplinairement ancrée ou marquée. Il assure ainsi le guidage de l'attention, au croisement des processus cognitifs, de la matérialité et (c'est ce qui nous intéresse prioritairement ici) des discours. Bernard Schneuwly, suivant Vygotski, a ainsi proposé de considérer comme outil d'enseignement non seulement l'outil matériel (le tableau noir, le manuel...), mais aussi les instruments mentaux nécessaires à la transformation des propres processus psychiques des apprenants (Plane & Schneuwly, 2000, p. 7). On peut donc ranger les outils d'analyse du récit dans cette acception vygotkienne de l'instrumentation scolaire. En conséquence, différentes questions et points d'attention apparaissent :

- Le fait de dénommer outils ces notions narratologiques induit-il obligatoirement le fait que ces contenus ne sont pas institués (plus ou moins explicitement) comme des objets d'enseignement de la part de l'enseignant·e ?
- Ces notions sont-elles, au contraire, considérées par l'enseignant·e uniquement comme outil à son usage propre « pour gérer une situation didactique où se traite un objet d'enseignement effectif » (Daunay, 2007, p. 53) ? Cet objet pourrait être ici l'analyse interprétative d'un texte réputé littéraire menée en classe, nécessitant des **outils de l'enseignant**.
- Ou encore, ces notions sont-elles considérées, à un certain niveau d'enseignement, comme un **outil de l'élève**, devant faire ou ayant fait l'objet d'un enseignement, mais dont l'exigence de maîtrise est faible et ne sera pas évaluée en tant que telle⁵ ?

Ce triple questionnement nous paraît recouper la première partie de la question d'Yves Reuter (2000) : quels savoirs pour qui ? A ce premier ensemble de questions, nos entretiens de la phase pilote semblent indiquer qu'au niveau du secondaire II, les « outils narratologiques » sont, *a minima*, des contenus

⁴ Le resserrement sémantique qu'implique par exemple l'extension de l'« outil » en « outil d'analyse », dans les pratiques déclarées et souvent dans les recommandations des plans d'étude au secondaire II, ne fait pas rempart à l'hétérogénéité, puisque l'analyse en question est celle tout autant des mécanismes narratifs que des phénomènes d'ordre rhétorique, des éléments de versification, de linguistique ou de stylistique.

⁵ L'évaluation sera prioritairement celle de la capacité de développement d'un rapport distancié, d'ordre « interprétatif », censé permettre à l'élève de dépasser à terme le seul registre de la « compréhension ». La disciplinatio de l'élève dans ce sens (Ronveaux & Schneuwly, 2018) constitue un objectif relativement pérenne au degré secondaire.

d'enseignement ayant une place variable dans les pratiques. Derrière ce terme « outil », il nous semble néanmoins que peut se dissimuler une diversité de contenus associant, dans les discours des enseignant·e·s, l'appareil narratologique à⁶ :

- **des savoirs théoriques** : connaître la définition de *focalisation*.
- **des savoir-faire non finalisés** : savoir reconnaître le statut du narrateur dans des extraits de textes donnés.
- **des savoir-faire finalisés** : faire usage d'une notion narratologique dans le cadre d'une opération de lecture spécifique (compréhension, interprétation, appréciation) ou de la production d'écrits. Par exemple, le schéma narratif – qui semble être toujours un incontournable de l'enseignement dès le primaire – peut ainsi être « souvent l'occasion d'une approche de la mise en paragraphes d'un texte » (Daunay & Denizot, 2007, p. 29).
- **des compétences** : mobiliser une notion narratologique dans le cadre d'une « tâche-problème globale, complexe et porteuse de sens » pour reprendre ici une définition de la compétence dans le contexte belge (Dufays, 2015, p. 2). Ainsi, un axe du nouveau programme de français en Belgique propose de « s'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant », en prenant en compte les « choix narratifs » lorsqu'il s'agit d'un récit de fiction (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 35).

Ces points nous semblent renvoyer à la deuxième partie de la question d'Yves Reuter : quels savoirs... pour quoi ?

Intervenir dans un écosystème : pistes et conclusion

En guise de conclusion, nous proposons un élargissement de la focale à la situation des membres de l'équipe sur l'échiquier ; puis, en lien toujours avec la question des postures, quelques pistes pour la suite, parmi les nombreuses perspectives dont on ne pourra mentionner qu'une fraction ci-dessous.

Sur la base de l'analyse de ces premiers résultats, il nous semble essentiel, d'un point de vue méthodologique, de tenir compte de la posture des instances qui mobilisent leurs savoirs et de la relation dynamique qu'elles entretiennent avec leur milieu. Il nous semble en effet capital d'explicitier les positionnements des acteur·ice·s dans le champ de production et de mobilisation des savoirs, quel que soit le domaine concerné – sachant que ce travail est complexifié encore lorsque, dans un champ donné, un *instrument* vient effectivement matérialiser son concept :

C'est un savoir-faire de jouer de son instrument avec virtuosité, c'est un autre savoir-faire que de l'enseigner, et c'est encore un autre savoir-faire que d'accompagner un novice sur l'appropriation des gestes métiers du professeur de musique. Chaque niveau de professionnalité nécessite des compétences génériques qui ne se superposent pas, mais se complètent en s'interpellant différemment de la place d'où l'on parle (Terrien et al., 2018, p. 11, nous soulignons).

Pour Alain Rabatel, « [l]a notion [...] de positions énonciatives [correspond] au fait que l'énonciateur premier réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant *de quel point de vue*, dans quel cadre il les envisage » (Rabatel, 2012, p. 23, nous soulignons). Dans le cadre qui nous intéresse, une telle clarification exige, de la part des enseignant·e·s et chercheur·e·s impliqué·e·s, une conscientisation de leur positionnement.

Ainsi, nous relevons volontiers que la configuration de notre objet de recherche est affectée, dans ses évolutions mêmes, par les bagages épistémologiques des membres de l'équipe. Notre problématisation a pour arrière-plan initial un tissage d'enjeux : l'articulation étroite de la didactique de la littérature et du champ littéraire, la fluctuation perçue des rôles sociaux et des pouvoirs, le recours intuitif au concept de « boîte à outils »... parce que nous sommes respectivement issu·e·s des différents espaces épistémologiques auxquels ces enjeux reviennent, qu'ils soient empiriques (enseignement) ou scientifiques (sciences sociales, lettres, études narratives, analyse du discours). Si les connotations de la notion d'outil renvoient à l'origine de son énonciation dans le système de production des savoirs, alors nos biais sont le reflet de nos parcours.

⁶ Au moins, car dans la grande famille des « contenus », on pourrait encore aborder les rapports à ces outils narratologiques, les valeurs attachées à ceux-ci, ainsi que les pratiques et leurs références dans les divers univers sociaux (Reuter, 2013, pp.43-48).

Ils font, de fait, l'objet d'une patiente déconstruction depuis le début de ce projet – et l'intérêt, nous semble-t-il, de l'approche à laquelle nous sommes désormais attaché·e·s : au sein même de notre équipe, nous reconnaissons l'« outil » comme objet-frontière, et le travail d'explicitation comme essentiel à « la construction d'un espace interprétatif partagé » (Marlot & Roy, 2020).

Dans un second temps – temps long, en l'occurrence – et en conséquence de l'observation ci-dessus, nous pourrions imaginer redéfinir ce fameux « outil » en *objet biface*, lequel est précisément *non défini a priori*⁷ :

L'une des facettes [de l'objet biface] est constituée des concepts didactiques, de modèles, de théories scientifiques exposées par les chercheurs, tandis que l'autre se compose d'exemples emblématiques (Sensevy & Mercier, 2007) d'expériences professionnelles, de situations spécifiques vécues par les enseignants. (Paukovics, 2021, p. 161)

Mettant en évidence « une forme de dialectique entre théorie et pratique » (Paukovics, 2021, p. 161), l'« outil » ainsi reconstitué est un point de jonction entre communautés discursives et devient instrument et résultat de co-réévaluation, mais surtout de co-construction, puisqu'*in fine*, comme l'affirme Jean-François De Pietro, « [i]l n'y a pas de terminologie idéale » autre que celle résultant de ce processus :

la validité d'un terme ou, plutôt, d'un ensemble de termes – car la terminologie doit faire système – devrait être mesurée selon différents critères explicites. Ceux-ci sont nombreux et souvent contradictoires (d'où les querelles que nous connaissons) : validité scientifique, utilité pratique, recevabilité sociale, accessibilité pour les élèves. Mais *en conjuguant autant que possible ces différentes exigences*, c'est une validité didactique que nous [promouvons]. (De Pietro, 2010, p. 84, nous soulignons)

En dernière instance, nous souhaitons revenir sur quelques aspects de ce qui apparaît comme un écosystème au prisme des catégories mentionnées plus tôt.

- **Savoirs** : l'outil narratologique doit être considéré comme un outil parmi d'autres dans le cadre de la discipline du français (au même titre que la stylistique, la métrique, etc.), autant d'éléments portant sur sa « réputation littéraire » (Ronveaux & Schneuwly, 2019). À partir de là, il convient de faire la différence entre i) les savoirs enseignés, qui font dans le domaine de la narratologie l'objet d'une « sédimentation⁸ » (Ronveaux & Schneuwly, 2021) ainsi que d'une « disciplination progressive du rapport au texte » (De Croix & Ronveaux, 2020, §35) et ii) les savoirs à enseigner, pris dans la temporalité particulière, propre à la recherche, de savoirs savants dont l'insertion dans les enseignements disciplinaires dépend de nombreux critères (culture enseignante, curriculum, représentations des élèves...). Ces critères présentent une qualité historique. On court le risque de naturaliser cette histoire si l'on ne problématise pas l'enseignement du français au secondaire 2 ou l'affirmation selon laquelle des concepts et notions théoriques « favorisent le renouvellement de certaines pratiques professorales » (Ahr & De Peretti, 2020, §12).
- **Savoir-faire** : pour Vygotski (2019, pp. 170, 217), l'usage du signe chez l'enfant est fonctionnel, instrumental, et le signe s'apparente ainsi à un outil. Ce qui se joue avec les signes particuliers de la narratologie envisagés comme outils est donc leur transmission en vue d'un savoir-faire fonctionnel. Ou, pour le dire avec les mots de B. Schneuwly, les outils sont des « systèmes ou démarches relativement stéréotypés que l'enseignant peut puiser dans un arsenal dont il dispose » (Schneuwly, 2000, p. 30). Le passage du savoir au savoir-faire, s'agissant de l'outil, est analogue au processus de « double sémiotisation » dont il parle dans ce même article : mise en présence et guidage (Schneuwly, 2000, p. 23). On remarque aussi que l'aspect « stéréotypé » de l'outil le rapproche de sa fonction de *lieu commun*, dont il était question plus haut quand nous avons problématiqué la relation entre chercheurs et enseignant·e·s. Cette assignation du concept narratologique à l'outil par les acteurs·ice·s de notre recherche participe aussi au mouvement par lequel ce concept est appelé à devenir un savoir-faire.
- **Compétence** : on n'établira pas ici de liste de compétences associées à l'usage des outils de la narratologie ; il s'agit plutôt de conclure en observant ce que le passage de l'enseignement de ces outils

⁷ « [Les objets bifaces] se construisent au fur et à mesure de la collaboration, à travers des phases de co-problématisation, de co-conception et de co-analyse. » (Paukovics, 2021, p. 161).

⁸ De nouveaux outils (d'analyse du récit, notamment, selon définition d'« outil »...) viendraient s'agréger aux anciens dans la boîte théorique dans laquelle il s'agit de puiser.

par leur explicitation et leur sémiotisation peut avoir d'intéressant dans le cadre des études littéraires à l'école. De telles études sont aujourd'hui pointées du doigt dans leur difficulté, voire leur impossibilité, à se reconnaître comme fondées sur des valeurs, voire à se retrouver confinées dans leur propre « réputation littéraire » comme le critique Vuillet (2021). Cet habitus de la connivence est précisément ce qui peut être remis en question lorsqu'on propose de transformer en compétences des concepts narratologiques qui à la fois servent à la compréhension et à l'interprétation du littéraire et dépassent aussi son cadre historiquement restreint à l'étude des classiques au profit de nouvelles formes de récit, notamment multimédiales. Il s'agit là de prendre au sérieux « la nécessité de comprendre et de maîtriser jusqu'à un certain point les formes narratives qui saturent nos existences » (Baroni, cité par Wagner, 2021, §3). Dénaturaliser les objets d'enseignement implique de prendre la littérature comme objet de description, non pas uniquement comme pensée, histoire, culture ou reproduction d'un système de valeurs. À son niveau, l'étude de la narratologie et sa mise en outils permet donc l'instauration d'une forme de vigilance épistémologique (Nonnon, 1997, p. 60) dont les études littéraires ont aujourd'hui grand besoin.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1994). *Le Texte narratif*. Nathan.
- Ahr, S., De Peretti, I. (2020). « Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche » *Repères*, n°62. <https://doi.org/10.4000/reperes.3119>
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Slatkine.
- Baroni, R., Mahieu, L., Turin, G. (2023). *Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives*. *Transpositio*, n° 6. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-6-les-outils-narratologiques-pour-l-enseignement-du-francais-bilan-et-perspectives>
- Daunay, B. (2007). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français. Habilitation à diriger des recherches*. Université Lille 3.
- Daunay, B., Denizot, N. (2007). « Le récit, objet disciplinaire en français ? ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 13-32.
- De Croix, S., Ronveaux, C. (2020). « Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse ». *Repères*, n° 62, p. 113-133. <https://doi.org/10.4000/reperes.3184>
- De Pietro, J.-F. (2010). « Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement ». *Québec français*, n° 156, p. 82-84.
- Dufays, J.-L. (2015). « Former des enseignants en littérature à l'heure des "compétences" : vers un curriculum actualisé ». in *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*. Florey, S., Cordonier, N., Ronveaux C., El Harmassi, S. (dir.). P.I.E. Peter Lang. p. 71-85.
- Dufays, J.-L., Brunel, M. (2016). « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire ». in *Didactique du français et de la littérature*. Petitjean, A (dir.). CREM. p. 233-266.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. Les relations en public*. Minuit.
- Greimas, A. J. (1966). *La Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Larousse.
- Guernier, M.-C. (2021). « Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique ». *Pratiques*, n°189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9443>
- Larivaille, P. (1974). « L'analyse (morpho)logique du récit ». *Poétique*, n° 19, p. 368-388.
- Mahieu, L. (2023). « La narratologie en classe de français : premiers résultats d'une enquête internationale ». *Transpositio*, n° 6. <https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>

- Marlot, C., Roy, P. (2020). « La Communauté Discursive de Pratiques : un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche ». *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 26, p. 163-183.
- Nonnon, É. (1997). « Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école ». *Repères*, n°16, p. 53-92.
- Paukovics, E. (2021). « Comprendre la co-construction des savoirs en analysant les objets-frontière et objets bifaces dans une séance de travail de recherche orientée par la conception ». *Actes du 2^{ème} Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*, vol. 4, p. 155-176.
- Reuter, Y. (2000), « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français ». *Repères*, n° 21, p. 7-22.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. (2021). *Traité des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. P.I.E. Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- Schneuwly, B. (2000). « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique ». *Repères*, n°22, p. 19-38.
- Schneuwly, B. (2007). *Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. Diptyque*, n°10, p. 13-26.
- Schneuwly, B., Ronveaux, C. (2021). « Une approche instrumentale de la transposition didactique ». *Pratiques*, n° 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Plane, S., Schneuwly, B. (2000). « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage ». *Repères*, n° 22 (1), p. 3-17.
- Rabatel, A. (2012). « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°56, p. 23-42.
- Terrien, P., Güsewel, A., Joliat, F. (2018). « Entre théorie et pratique : analyse comparative de deux établissements de formation de professeurs de musique en conservatoire en France et en Suisse ». *PUM. Théorie/Pratique ? Dépasser les clivages de l'enseignement musical*. Presses Universitaires du Midi.
- Vuillet, Y., Védrines, B. (2021). « Science didactique et réputation littéraire : le sujet en question ». *Pratiques*, n° 189-190.
- Vygotski, L. S. (2019 [1934]). *Pensée et langage*. La dispute.
- Wagner, F. (2018). « Des mécanismes de l'intrigue à l'enseignement de la littérature. Entretien avec Raphaël Baroni ». *Cahiers de Narratologie*, n° 34. <https://doi.org/10.4000/narratologie.9130>

Auteur·e·s

Raphaël Baroni est professeur associé à l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne. Ses travaux portent sur la théorie du récit et la didactique du français. Il s'intéresse aussi à l'étude des médias, avec un intérêt particulier pour la bande dessinée et la transition numérique de la culture. Il a publié *La tension narrative* (Seuil, 2007), *L'œuvre du temps* (Seuil, 2009), *Les rouages de l'intrigue* (Slatkine, 2017) et *Lire Houellebecq* (Slatkine, 2022). Il a créé avec Thérèse Jeanneret le Groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL) et a aussi participé à la création du groupe de recherche Enseigner la littérature en langue étrangère ou seconde (ELL2) et du Réseau des narratologues francophones (RéNaF).

Luc Mahieu est enseignant de français et d'histoire jusqu'en 2022, puis doctorant FNS dans le cadre du projet DiNarr, Luc Mahieu se charge prioritairement de la perspective descriptive du projet en menant une enquête de terrain en Belgique, France, Suisse et au Québec. Sa contribution prend la forme d'une thèse sur la place des théories du récit dans les pratiques déclarées des enseignant·e·s de français au secondaire, ce qui fait de lui notre ambassadeur dans quasiment toute la francophonie.

Fiona Moreno est chercheuse FNS Senior dans le cadre du projet DiNarr, elle est narratologue de formation, titulaire d'un doctorat américain consacré aux enjeux socio-affectifs de « l'entrée en littérature » francophone, et didacticienne du français. Son activité principale hors-UNIL consiste à coordonner – depuis la HEP Vaud, où elle est par ailleurs chargée de mission – les activités du Centre de compétences romand de didactique disciplinaire, structure interinstitutionnelle promouvant la recherche sur l'enseignement des différentes disciplines aux degrés primaire et secondaire. Ses contributions au projet s'inscrivent à l'intersection de ces différents domaines.

Gaspard Turin est chargé de recherche à l'Université de Lausanne, dans le cadre du projet FNS DiNarr (Didactique de la narratologie) dirigé par R. Baroni. Son travail porte sur un corpus littéraire et culturel contemporain dans une perspective didactique, ainsi que sur des questions de théorie et de forme littéraires. Il a publié en 2017 *Poétique et usages de la liste littéraire*. Le Clézio, Modiano, Perec aux éditions Droz. Il est l'auteur de nombreux articles, notamment sur Antoine Volodine, Marie NDiaye, Édouard Levé, Éric Chevillard ou encore Michel Houellebecq. Il collabore régulièrement à des revues telles que *Genesis*, *les Cahiers Perec*, *Roman 20-50*, *Transpositio* ou *Fixxion*.

Pour en savoir plus sur le projet allez consulter le site de l'équipe : <https://wp.unil.ch/dinarr/>

Cet article a été publié dans le numéro 1/2024 de forumlecture.ch

Das narratologische Werkzeug im Französischunterricht

Eine Untersuchung zu Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2

Raphaël Baroni, Luc Mahieu, Fiona Moreno und Gaspard Turin.

Abstract

In diesem Beitrag berichten wir über ein laufendes Forschungsprojekt zum Stellenwert der Narratologie im Französischunterricht, indem wir uns auf die Analyse einer Reihe von semistrukturierten Interviews konzentrieren, die mit neun Lehrpersonen der Sekundarstufe 2 (15- bis 19-Jährige) im Kanton Waadt (Schweiz) geführt wurden.

Ziel dieser Interviews war es, die von den Lehrpersonen dargelegten Praktiken zur Erzähltheorie in Bezug zu stellen, um den Nutzen und die Verwendung des narratologischen Instrumentariums zu reflektieren.

Die erhobenen Daten ermöglichen es uns, die Verwendung des Begriffs „Werkzeug“ in den Interviews und seinen Status in der diskursiven Interaktion zu problematisieren sowie auch damit verbundene Herausforderungen in unserer Untersuchung darzulegen.

Die Analyse der Interviews trägt weiter dazu bei, die Erhebungsinstrumente zu evaluieren und Optimierungsmassnahmen für zukünftige Datenerhebungen abzuleiten.

Schlüsselwörter

Französischdidaktik, Narratologie, semistrukturierte Interviews, Werkzeug, Begriff, Konzept

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Lo strumento narratologico nella classe di francese

Un'indagine sulle pratiche dichiarate dagli insegnanti della scuola secondaria di secondo livello

Raphaël Baroni, Luc Mahieu, Fiona Moreno e Gaspard Turin

Riassunto

Ci proponiamo di presentare una ricerca in corso sul ruolo della narratologia nell'insegnamento del francese, concentrandoci sull'analisi di una serie di interviste semi-strutturate condotte con nove insegnanti della scuola secondaria di secondo livello (di età compresa tra i 15 e i 19 anni) nel Canton Vaud (Svizzera). L'obiettivo di queste interviste era di rendere esplicite le pratiche dichiarate dagli insegnanti in relazione alla teoria narrativa, in modo da poter costruire una riflessione sugli scopi e sugli usi degli strumenti narratologici. I dati raccolti ci permettono di problematizzare l'uso del termine strumento nelle interviste, il suo status nell'interazione discorsiva e le sfide in gioco nella nostra ricerca. L'analisi di questi dati ci permette inoltre di riflettere sullo status e sul valore di queste interviste in vista dell'ottimizzazione dello strumento narratologico, nonché sulle lezioni che possiamo trarre da esse per la raccolta di dati futuri.

Parole chiave

didattica francese, narratologia, interviste semi-strutturate, strumento, nozione, concetto

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2024 di forumlettura.ch

Narratological tools in French teaching: Exploring practices employed by teachers at upper-secondary level

Raphaël Baroni, Luc Mahieu, Fiona Moreno and Gaspard Turin

Abstract

This article reports on ongoing research into the status of narratology in French teaching. We focus on the analysis of a series of semi-structured interviews conducted with nine teachers of 15-19 year olds (upper-secondary level) in the Swiss canton of Vaud. The goal of these interviews was to use narrative theory to shed light on practices listed by the teachers to facilitate reflection on goals and implementation of narratological tools. The data collected enable us to critically examine in our research the use of the term 'tool' in the interviews, its status in discourse, and the challenges it presents. Our analysis of the data also makes it possible for us to reflect on the status and the value of these interviews with regard to optimising the narratological toolbox, as well what we can learn for future data collection.

Keywords

French teaching methodology, narratology, semi-structured interviews, tool, term, concept

This article was published in the 1/2024 issue of literacyforum.ch