

La narratologie en classe de français: premiers résultats d'une enquête internationale

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

Luc Mahieu – FNS, Université de Lausanne & UCLouvain

publié le 19.12.2023

Cette contribution vise à partager les premiers résultats de l'enquête lancée en 2021 pour documenter les pratiques enseignantes relatives à l'outillage narratologique. Issues d'une enquête par questionnaire menée en Belgique francophone, en France, au Canada francophone / Québec et en Suisse romande¹, ces données permettent une première approche de la question qui guide ma recherche doctorale: quelle place accordent les enseignant·e·s aux outils narratologiques? Et pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves?

Cette recherche vise donc à établir, dans une perspective synchronique, un état des lieux des pratiques enseignantes relatives à l'outillage narratologique. Il s'agit ainsi de répertorier aussi précisément que possible les outils enseignés mais également d'en évaluer la place dans les pratiques et dans les conceptions des enseignant·e·s.

En s'attachant aux niveaux secondaires I et II (élèves de 12 à 18 ans), cette recherche ambitionne d'étudier les situations observables dans les quatre terrains susnommés, permettant ainsi une dimension comparatiste qui me semble profitable dans la discussion des résultats. Dans ces différents pays, en effet, la plupart des nouveaux programmes introduisent dès le plus jeune âge le texte littéraire (dans une acception très large du terme, allant jusqu'à l'album sans mots) afin d'exercer des compétences interprétatives de haut niveau pour améliorer in fine les compétences littératiées.

Avant d'exposer les premiers résultats de cette enquête, il n'est pas inutile de rappeler que cette entreprise de large consultation constitue la concrétisation d'une recherche qu'Yves Reuter appelait de ses vœux en 2000 dans le bilan qu'il proposait sur les rapports entre «*Narratologie, enseignement du récit et didactique du français*» (titre de son article). Le didacticien y notait:

Depuis quelques années, les critiques se sont multipliées à rencontre 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. D'une certaine manière, ce numéro de *Repères* en constitue un écho. 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. (Reuter 2000: 7)

Depuis son point de vue de chercheur, Reuter énumérait également (Reuter 2000: 11) un certain nombre d'acquis d'apprentissage qu'il s'agissait ainsi de mettre au crédit d'une narratologie scolarisée: analyses plus précises des textes donnés à lire, explicitation possible des notions adoptées, possibilité de décloisonnement entre analyse des textes et analyses des phrases, création d'activités et d'exercices renouvelant les pratiques d'apprentissage du récit... Mais le didacticien de souligner dans le même temps la nécessité d'une plus large enquête de terrain pour vérifier ces

considérations. Ces bénéfiques présumés ont ainsi constitué une source pour la section du questionnaire consacrée au «rapport à la théorie du récit» des enseignant·e·s. On verra ce que les enseignant·e·s en pensent donc, 20 ans plus tard...

1. Aspects méthodologiques

Cette part de l'étude, par la diffusion la plus massive possible d'un questionnaire autoadministré, ambitionnait donc de récolter un maximum de témoignages de pratiques déclarées en ce qui concerne la boîte à outils narratologique des enseignant·e·s. Différentes sous-questions de recherche ont ainsi dirigé la construction de cet instrument d'enquête:

- Quelle place accordent les enseignant·e·s aux outils narratologiques? Et pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves?
- Quelles sont les notions enseignées? Au sein de quelles activités plus ou moins formalisées? Avec quelle terminologie?
- Quels rapports particuliers entretiennent les enseignant·e·s à ces savoirs disciplinaires?
- Observe-t-on des différences entre différentes traditions/cultures scolaires?
- En quoi la connaissance des notions narratologiques est-elle considérée comme partie intégrante de la compétence d'analyse littéraire ou de la maîtrise par l'élève de la discipline français?
- Quels besoins expriment les enseignant·e·s en termes d'outils d'analyses du récit?

Le questionnaire et sa construction (octobre 2021 – mars 2022)

Ce questionnaire a d'abord bénéficié du projet pilote réalisé par Raphaël Baroni et Gaspard Turin dans le cadre d'une recherche exploratoire financée par la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne². L'élaboration de cet instrument d'enquête a également reçu le soutien des partenaires internationaux du projet qui en ont assuré une lecture attentive aux spécificités des différents terrains d'enquête³.

Afin de s'assurer du caractère le plus inclusif possible du questionnaire dans le respect des sensibilités des répondant·e·s, le bureau de l'égalité de l'Université de Lausanne a été également été consulté. D'abord sollicité uniquement sur la question de la variable d'identification classiquement libellée «homme/femme», ce bureau de soutien à la communauté universitaire dans la prévention des discriminations a pu finalement opérer une relecture intégrale du questionnaire et proposer des modifications intéressantes pour rendre ce dispositif d'enquête le plus inclusif possible.

Sur les aspects méthodologiques enfin, la Plateforme technologique de Support en Méthodologie et Calcul Statistique (SMCS) de l'UCLouvain a fourni un soutien précieux dans l'architecture et la mise en forme des questions.

Suite à la transposition sur la plateforme de sondage en ligne *LimeSurvey* par le Centre informatique de l'UNIL, une version bêta du questionnaire a ensuite été testée par au moins deux enseignant·e·s dans chaque terrain afin de s'assurer de son bon fonctionnement et de sa compréhensibilité.

Parallèlement à ces différentes étapes d'élaboration, un double travail conséquent de certification éthique de la recherche a été mené en Suisse et au Québec, suivi d'intenses prospections de partenaires potentiels afin de soutenir la diffusion de l'enquête dans les quatre terrains investigués. Suivant en cela l'exemple de Lépine (2017), une longue liste d'organismes pouvant relayer l'annonce de cette recherche a été constituée avec l'aide des correspondants académiques: associations et revues professionnelles, groupes d'intérêt sur les réseaux sociaux, Centres de services scolaires au Québec, réseaux d'enseignement en Belgique, services cantonaux de l'enseignement en Suisse...⁴

L'enquête (avril 2022 – février 2023)

À l'instar d'autres enquêtes relatives aux pratiques déclarées des enseignant·e·s au moyen d'un questionnaire auto-administré (Brunel 2021; Dezutter & Morissette 2007; Lépine 2017), il a été fait usage d'un échantillon non probabiliste, dit «de convenance», devant le caractère utopique de la constitution d'un échantillon représentatif, qui plus est dans les quatre terrains envisagés. On gardera donc en tête les limites d'une telle méthode de recueil de données dont celle que les répondants ne sont que des enseignant·e·s volontaires, pouvant donc se révéler atypiques par rapport à la population cible (Fortin & Gagnon 2022).

La diffusion du questionnaire, soutenue par de très nombreuses prises de contact, s'est effectuée par phases: en Belgique, France et Suisse d'avril à juillet 2022 et ensuite, mettant à profit un séjour de recherche à Montréal, au Québec de novembre 2022 à février 2023.

Le traitement des données (mars-juin 2023)

Avec le soutien méthodologique du SMCS, le traitement des données s'est traduit par la constitution d'un large document Excel et de nombreux tableaux croisés dynamiques avant d'importer, en une synthèse générale, tableaux et graphiques, en suivant la structure du questionnaire en sept parties:

1. Utilisation des outils narratologiques
2. Focus sur le narrateur et la focalisation
3. Matériel didactique utilisé
4. Rapport à la littérature et à son enseignement
5. Rapport à la théorie du récit
6. Formation et sentiment de maîtrise des outils narratologiques
7. Expériences professionnelles et contexte d'enseignement

Titres, sous-titres, et questions du questionnaire ont été réaménagés ou reformulés afin d'améliorer la lisibilité de cette note présentant les données.

Des catégorisations et regroupements ont par ailleurs dû être effectués: les différents niveaux d'enseignement aux appellations diverses ont ainsi été regroupés dans trois catégories: secondaire I, secondaire II et post-secondaire (tableau 1).

Âge	Suisse	France	Belgique	Québec	
4 à 5	1P primaire (cycle 1)				
5 à 6	2P primaire (cycle 1)	Maternelle (cycle 1)	Maternelle	Maternelle	
6 à 7	3P primaire (cycle 1)	CP (cycle 2)	1re primaire	1re primaire	
7 à 8	4P primaire (cycle 1)	CE1 (cycle 2)	2e primaire	2e primaire	
8 à 9	5P primaire (cycle 1)	CE2 (cycle 2)	3e primaire	3e primaire	
9 à 10	6P primaire (cycle 2)	CM1 (cycle 2)	4e primaire	4e primaire	
10 à 11	7P primaire (cycle 2)	CM2 (cycle 2)	5e primaire	5e primaire	
11 à 12	8P primaire (cycle 2)	6e (collège/cycle 3)	6e primaire	6e primaire	Catégories utilisées :
12 à 13	9S secondaire I (cycle 3)	5e (collège/cycle 3)	1re secondaire	1re secondaire	secondaire I
13 à 14	10S secondaire I (cycle 3)	4e (collège/cycle 3)	2e secondaire	2e secondaire	
14 à 15	11S secondaire I (cycle 3)	3e (collège/cycle 3)	3e secondaire	3e secondaire	secondaire II
15 à 16	secondaire II (gymnase)	2e (lycée/cycle 4)	4e secondaire	4e secondaire	
16 à 17	secondaire II (gymnase)	1re (lycée/cycle 4)	5e secondaire	5e secondaire	
17 à 18	secondaire II (gymnase)	Terminale (lycée)	6e secondaire (rhéto)	CEGEP	post-secondaire
18 à 19	secondaire II (gymnase)	Classes préparatoires		CEGEP	
		Classes préparatoires		CEGEP	

Tableau 1: équivalence des années et degrés scolaires observés

Une seconde phase de validation statistique est en cours (automne 2023), avec le soutien technique du SMCS, pour établir le caractère significatif au point de vue statistique des quelques résultats saillants qui l'exigeraient.

Données relatives au questionnaire

1385 personnes ont donc accédé au questionnaire en ligne et en ont ainsi découvert au moins la première page (page «0» dans la figure 1). Sur celle-ci étaient succinctement présentés le projet de recherche, la nature de la participation à celui-ci ainsi que les objectifs poursuivis.

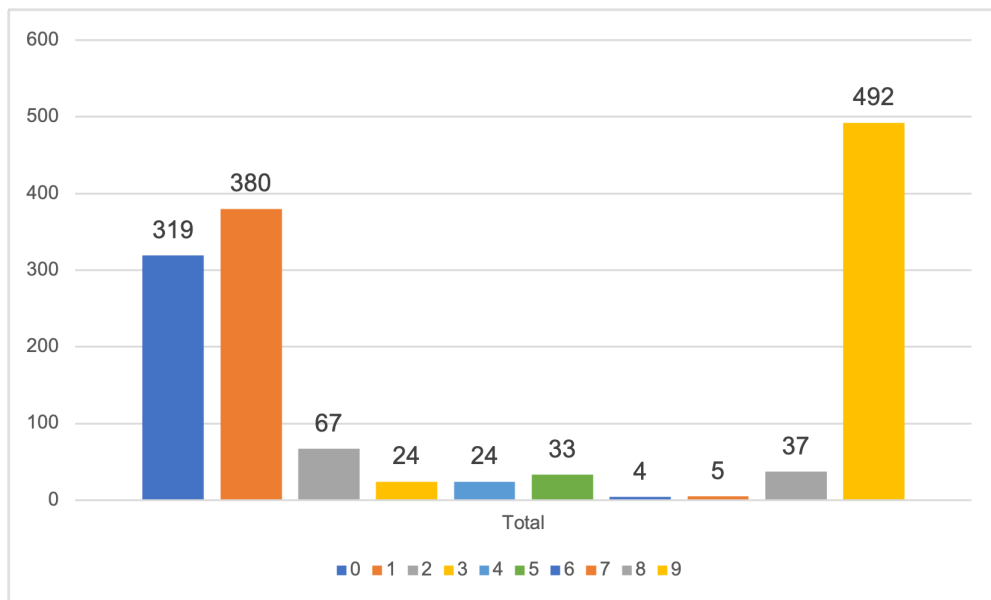


Figure 1: Niveau de complétion du questionnaire (dernière page complétée, de 0 à 9) (n=1385)

Pour constituer la base de données n'ont été prises en compte que les réponses complétées jusqu'à la page 8 ou 9. Cette dernière page ne récoltant que des informations relatives aux suites de la recherche (possibilité de s'inscrire à une infolettre ou de participer à un entretien...), il était donc possible de constituer le corpus définitif de 529 réponses utilisables en prenant en compte ces deux sous-ensembles.

2. Une enquête par questionnaire sur 4 terrains

En lançant cette enquête, nous nous donnions l'objectif de récolter 600 réponses réparties comme suit: 100 en Belgique, 200 en France, 200 au Québec et 100 en Suisse. À cette fin, un important travail de contact avec les personnes, les institutions et organismes pouvant diffuser le questionnaire – sur les 4 terrains – a été réalisé en parallèle de la création de celui-ci. En bout de course, nous avons pu récolter 529 réponses (figure 2), soit un objectif atteint à 86% au niveau global, dépassé pour ce qui est de la Belgique et de la Suisse, atteint à 80% pour la France et, non atteint, pour le Québec avec 49% de l'objectif fixé.

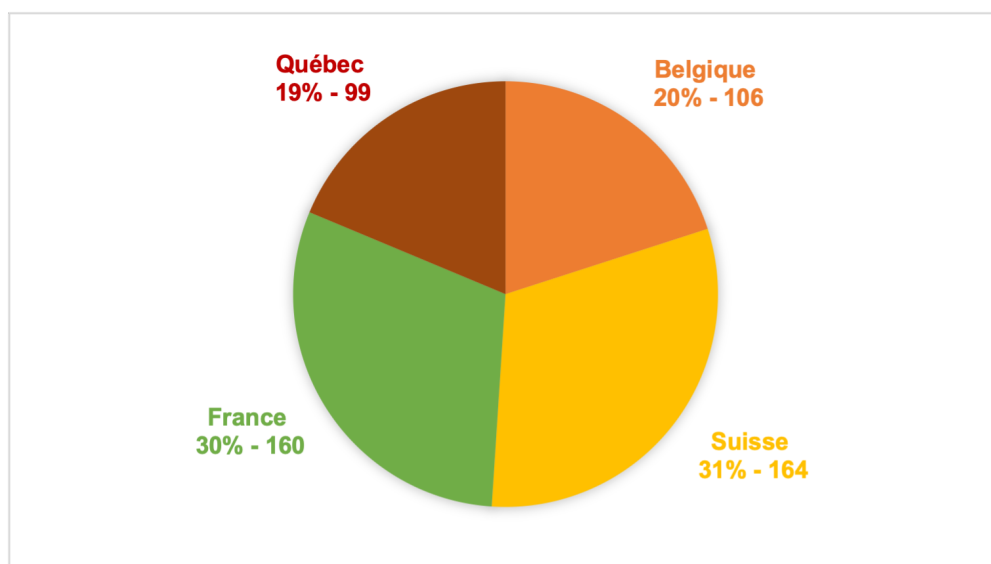


Figure 2: Pourcentage et nombre de répondant·e·s par terrain (n=529)

Pour mesurer l'ampleur de la tâche qu'a représentée travail de diffusion dans les 4 terrains, on peut prendre en considération le nombre de personnes ayant accédé à la première page du questionnaire (1385) et considérer que celui-ci représente environ 10% des personnes⁵ ayant eu accès à l'information, soit près de 14 000 enseignant·e·s.

Cet échantillon de convenances s'avère globalement équilibré en ce qui concerne l'expérience professionnelle des répondant·e·s, ainsi que pour les niveaux d'enseignements⁶ (figure 3):

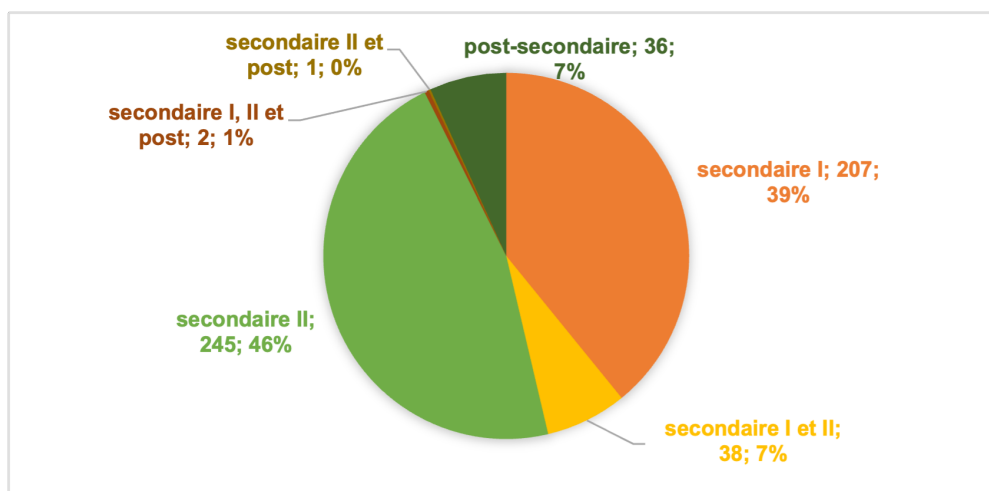


Figure 3: Niveau d'enseignement des répondant·e·s (nombre et pourcentage / n = 529)

Il faut néanmoins noter une plus forte représentation d'enseignant·e·s du secondaire II en Belgique (67%) et au Québec (40%). Dans ce dernier terrain, plus d'un tiers des répondant·e·s est également issu du niveau des CEGEP (post-secondaire).

Dans les différences notables entre les terrains étudiés, deux éléments me paraissent devoir encore être relevés. D'une part, les enseignant·e·s déclarent, selon leur pays et leur niveau d'enseignement, une proportion variable dans le temps consacrée à la littérature dans leur enseignement (figure 4).

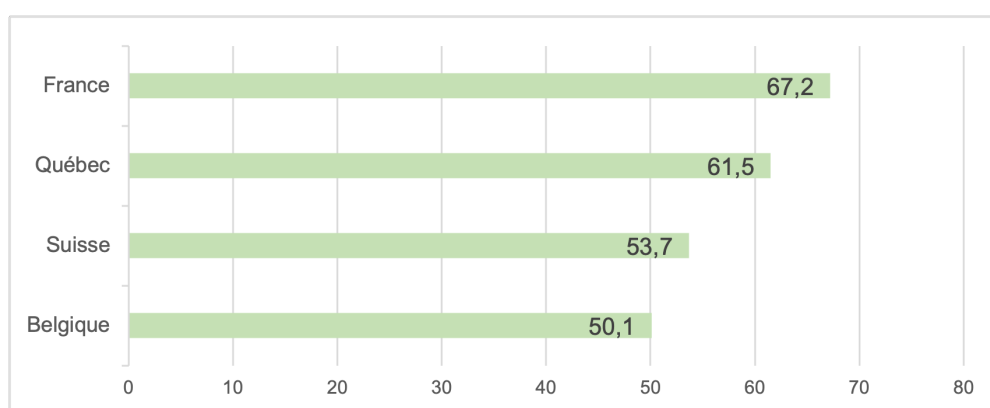


Figure 4: En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (% de temps hebdomadaire / n = 529)

Atteignant 67% du temps hebdomadaire parmi les répondant·e·s français, le temps consacré à la littérature est de 50% pour les répondant·e·s de Belgique. Le résultat québécois doit en revanche prendre en compte la part importante de réponses issues du niveau collégial où 83% du temps de cours de français est, selon les répondant·e·s, consacré à la littérature⁷. Notons que si n'était pris en considération que le niveau secondaire, ce temps hebdomadaire serait comparable au Québec à

celui qui prévaut chez les répondant·e·s de Belgique.

En écho à cette caractéristique de l'échantillon, il est sans doute utile de mentionner que la très grande majorité des participant·e·s à l'enquête – mais faut-il s'en étonner? – déclarent aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (figure 5):

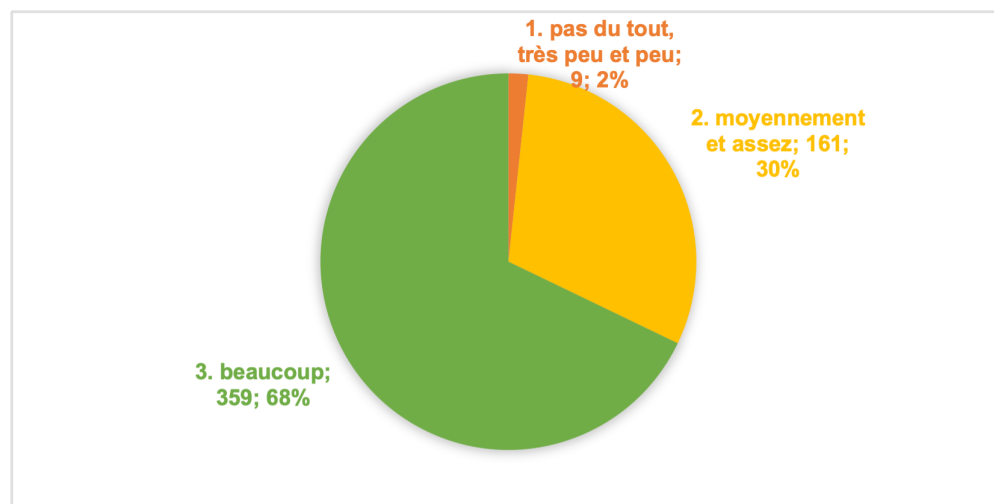


Figure 5: Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires? (n = 529 / nombre et pourcentage)

D'autre part, la formation initiale, dont on sait l'influence sur les enseignements, varie sensiblement d'un terrain à un autre. Si toutes les enseignant·e·s de Suisse passent, pour un bachelier ou un master, par une faculté de lettres avant de suivre les enseignements d'une haute-école pédagogique (HEP)⁸, la plupart de leurs homologues québécois – pour enseigner au secondaire – fréquentent les facultés de sciences de l'éducation pour un baccalauréat en enseignement secondaire (français langue première). Les enseignant·e·s du CÉGEP sont en revanche le plus souvent issu·e·s de formations disciplinaires en lettres.

En Belgique, les enseignant·e·s du secondaire I sont formé·e·s en haute école (Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur – bachelier en 3 ans⁹) alors que leurs collègues du secondaire II poursuivent un cursus à l'université: bachelier en langue et lettres françaises et romanes avant un master à finalité didactique, toujours en faculté des lettres. En France, enfin, toutes les enseignant·e·s actif·ve·s au secondaire sont détenteur·rice·s, après concours, d'un CAPES ou d'une agrégation en lettres classiques ou modernes, le plus souvent après une licence en lettres.

Dans notre échantillon, ces différences de cursus se marquent donc par une formation (ou un concours) disciplinaire différenciée: 97% des répondant·e·s français disposent d'une telle formation ou concours, 85% en Suisse, 58% en Belgique et 39% au Québec. Notons également que 10% des répondant·e·s français sont titulaires d'un doctorat, 6% en Suisse, 1 personne en Belgique, aucune au Québec.

3. Quelle place pour les outils narratologiques dans l'enseignement?

Le «top 8» des notions narratologiques en classe de français

Sur base des données recueillies, il est possible d'établir un classement des notions les plus fréquemment utilisées. Ainsi, en calculant les moyennes de fréquence d'utilisation (de 0 «jamais» à 5 «toujours») pour chacune des 28 notions interrogées, on obtient le classement suivant (tableau 2):

	Moyenne de fréquence d'utilisation		test T de comparaison à une moyenne Valeur de test = 3 Sig. (bilatéral)	
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4. souvent	0,000
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78		0,000
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72		0,000
4	Point de vue	3,65		0,000
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54		0,000
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3		0,000
7	Analepse (flashback)	3,2		0,000
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19		0,000
9	Ellipse	3,12		0,063
10	Focalisation	3,1		0,151
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3. assez souvent	0,857
12	Prolepse (flashforward)	2,84		0,000
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71		0,000
14	Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53		0,000
15	Pause	2,49		0,000
16	Scène / sommaire	2,44		0,000
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2. occasionnellement	0,000
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9		0,000
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67		0,000
20	Perspective	1,52		0,000
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5		0,000
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42		0,000
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1. très rarement	0,000
24	Narrateur non fiable	0,75		0,000
25	Métalepse	0,73		0,000
26	Narrataire	0,66		0,000
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57		0,000
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46		0,000

Tableau 2: moyennes de fréquence d'utilisation des notions narratologiques (de 0 «jamais» à 5 «toujours» / n = 529)

Une validation statistique (test T de comparaison à la moyenne) permet d'établir que les 8 premières notions du classement sont significativement supérieures au score de 3 («assez souvent»). Suivent trois notions pour lesquelles la différence à cette moyenne de 3 n'est pas significative (valeur de test supérieure à 0,05): ellipse, focalisation et tension narrative. Les autres notions sont, quant à elles significativement, moins utilisées.

Selon le mode de traitement, il est possible d'obtenir un classement légèrement différent, mais, pour l'essentiel, se dessine donc une boîte à outils des enseignant·e·s qui comprend d'abord des notions relatives aux personnes de la narration, aux séquences textuelles et aux modes de discours (direct, indirect...); cette boîte à outils inclut ensuite des notions peut-être plus proprement narratologiques telles que le point de vue, le schéma narratif, l'analepse et l'intrigue. Cet ensemble forme alors ce que j'appellerais le «top 8» des notions narratologiques régulièrement utilisées.

De façon intéressante, notons que les guillemets de protestation qu'utilise explicitement Genette dans *Figures III* (1972: 251) pour condamner «ces locutions courantes» que sont «récit à la première – ou à la troisième – personne» n'y font donc rien: la notion narratologique la plus utilisée, selon cette enquête, est celle renvoyant à l'énonciation adoptée dans le texte: «Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne». Sans doute faut-il y voir l'influence du caractère extrêmement courant de celle-ci dans les consignes de rédaction (courts récits, continuation de début de nouvelles...) ¹⁰? Ce hiatus entre la condamnation du narratologue, plus intéressé par la narrativité du récit que par sa textualité et l'intérêt inverse de l'enseignant·e a été ainsi pointé par Dumortier (2001: 73) qui remarque:

Si le texte en tant que formation linguistique a été négligé, c'est en outre parce que, d'une part, envisagé comme tel, il n'a plus grand-chose de spécifiquement narratif, et parce que, d'autre part, la linguistique textuelle était encore balbutiante. Le didacticien ne peut cependant pas ignorer que certains problèmes de compréhension du récit tiennent plus à sa «textualité» qu'à sa «narrativité».

Au «top 8» des notions régulièrement utilisées s'ajoutent des notions moins fréquemment usitées: ellipse, focalisation, tension narrative, les notions relatives au temps et rythme du récit (prolepse, pause, sommaire, scène), la notion de narrateur (avec ses différentes déclinaisons terminologiques – on y reviendra) et le schéma actantiel.

Ensuite, ne sont plus qu'occasionnellement ou que très rarement citées des notions qui appartiennent au champ de la narratologie postclassique – auteur implicite, narrateur non fiable, narrateur optionnel – ou des notions manifestement plus oubliées de l'héritage structuraliste: schéma des possibles narratifs, narrataire, métalepse¹¹ mise en relief...

Des fréquences d'utilisation différenciées selon les terrains?

Les différences entre terrains étudiés sont de différents ordres, comme permet de le voir le tableau 3:

		Moyenne de fréquence d'utilisation				
		0.jamais 1.très rarement 2.occasionnellement			3.assez souvent 4.souvent 5.toujours	
	Le code couleur est ici appliqué par notion : il permet donc de visualiser, ligne par ligne, l'écart par rapport à la moyenne générale d'utilisation de la notion en question.	Général (n=529)	Belgique	France	Suisse	Québec
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	3,79	4,38	4,14	3,75
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,43	3,95	3,93	3,60
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,14	4,00	3,98	3,46
4	Point de vue	3,65	3,41	3,94	3,83	3,14
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,71	3,36	3,77	3,26
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,38	2,82	3,52	3,61
7	Analepse (flashback)	3,2	3,07	3,35	3,39	2,78
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	2,94	3,53	3,00	3,22
9	Ellipse	3,12	3,08	3,36	3,35	2,38
10	Focalisation	3,1	3,42	3,14	3,51	2,04
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	2,67	3,46	2,98	2,59
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,49	3,07	3,10	2,39
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	3,08	2,82	2,71	2,13
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,83	2,21	2,33	3,05
15	Pause	2,49	2,07	2,79	2,97	1,66
16	Scène / sommaire	2,44	2,11	2,73	2,85	1,65
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	1,77	2,54	2,15	1,52
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,69	2,51	1,62	1,62
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,72	2,07	1,33	1,53
20	Perspective	1,52	1,53	1,13	1,71	1,80
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,70	1,60	1,21	1,64
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,07	1,90	1,48	0,90
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	0,79	1,66	1,40	0,41
24	Narrateur non fiable	0,75	0,87	0,83	0,57	0,78
25	Métalepse	0,73	0,77	0,68	0,89	0,51
26	Narrataire	0,66	0,78	0,66	0,57	0,68
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,85	0,57	0,45	0,46
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,77	0,63	0,24	0,23

Tableau 3: moyennes de fréquence d'utilisation des notions narratologiques par terrain (de 0 «jamais» à 5 «toujours» / n = 529)

Les résultats recueillis montrent tout d'abord des moyennes d'utilisation globalement plus importantes parmi les répondant·e·s français et suisses et, dans l'ensemble, plus faibles en Belgique et au Québec.

À cette tendance générale s'opposent – ce ne serait pas sérieux sinon – des exceptions. Dans les résultats belges, les notions suivantes sont plus utilisées qu'en moyenne générale: Narration en «je», «il», «vous», Focalisation, Narrateur et Schéma actantiel. Au Québec, les deux schémas (quinaire et actantiel) et la perspective connaissent, de manière intéressante, les utilisations les plus élevées de notre corpus.

Ces différences sont de faible ampleur, mais sans doute faut-il y voir une influence, en France et en Suisse, d'une formation initiale plus disciplinaire et celle d'une place plus importante accordée à la littérature dans les cours de français. Cette tendance différenciée se remarque également sur l'importance accordée à la maîtrise des outils narratologique dans le cadre de l'épreuve certificative finale dans ces deux terrains (voir infra).

Ensuite, si l'on se limite aux 10 notions les plus utilisées selon les terrains, on obtient des boîtes à outils qui se différencient, mais à la marge:

Belgique		France		Québec		Suisse	
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne
2	Narration en « je », « il », « vous »	2	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	2	Schéma quinaire / schéma narratif	2	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)
3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)
4	Focalisation	4	Point de vue	4	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	4	Point de vue
5	Point de vue	5	Intrigue (mise en intrigue, noeud-dénouement)	5	Narration en « je », « il », « vous »	5	Narration en « je », « il », « vous »
6	Schéma quinaire / schéma narratif	6	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	6	Intrigue (mise en intrigue, noeud-dénouement)	6	Schéma quinaire / schéma narratif
7	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	7	Ellipse	7	Point de vue	7	Focalisation
8	Ellipse	8	Narration en « je », « il », « vous »	8	Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	8	Analepse (flashback)
9	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	9	Analepse (flashback)	9	Analepse (flashback)	9	Ellipse
10	Analepse (flashback)	10	Focalisation	10	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	10	Prolepse (flashforward)

Tableau 4: Les 10 notions les plus utilisées selon les terrains observés (classement par la moyenne de fréquence d'utilisation / n = 529)

À la lecture des tableaux ci-dessus (ainsi que les autres croisements possibles avec les différentes variables telles que le niveau d'enseignement, les voies d'enseignement, les opérations de lectures priorisées...), plusieurs constats et questions émergent.

Le schéma narratif/quinaire est, à la différence des autres terrains, absent de ce «top 10» chez les répondant·e·s français (il occupe la 12e position), tout comme est absent le schéma actantiel, relégué en 18e place (fréquence: occasionnellement). Au contraire, le schéma narratif est le 2e outil plus utilisé au Québec, terrain qui place également le schéma hérité de Greimas parmi les 10 notions les plus utilisées.

L'utilisation globalement plus faible de l'outillage narratologie au niveau post-secondaire renvoie à la composition de cette catégorie, presque exclusivement constituée de répondant·e·s issus des CÉGEP québécois et à la nécessité pour ceux-ci de préparer leur public à la certification finale, l'épreuve uniforme de français qui s'apparente à une dissertation littéraire (Cellard & Goulet 2022) pour laquelle les notions narratologiques ne sont pas – ou très peu – mobilisées.

Le schéma des possibles narratifs de Bremond, qui apparaît dans des séquences didactiques dans les années 70' et 80', n'est manifestement plus attesté dans les usages actuels. Influence des manuels qui ne s'en emparent pas? Voilà un point qui devra être investigué dans l'analyse diachronique, encore à venir, d'un corpus de manuels scolaires...

De légères variations des résultats d'utilisation apparaissent dans le croisement des fréquences d'utilisation avec les variables suivantes:

- le goût à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires: augmentation de l'utilisation des outils narratologiques quand augmente ce goût;

- voie d'enseignement au secondaire II: plus faible utilisation des notions dans la voie professionnelle;

- contexte socioéconomique des établissements: plus faible utilisation des notions narratologiques dans les écoles moins favorisées.

Le caractère peu significatif de ces variations ne permet néanmoins pas de s'emparer plus loin de ces croisements de données.

Il faut noter que la question de la terminologie apparaît comme une source éventuelle de complexité dans l'interprétation des résultats. Ainsi qu'en témoigne un·e enseignant·e belge, l'entrée dans le «jargon» de la théorie du récit et son utilisation sont éventuellement pensées par les acteurs de terrains dans une progression des apprentissages; un·e même répondant·e peut ainsi articuler différents usages terminologiques dans son enseignement:

J'adapte les termes en fonction des années d'enseignement. Par exemple, en 4^{ème} année, je parle de "rétrospection" et d'"anticipation", mais en 6^{ème} générale, j'utilise le terme "analepse" et "prolepse".

Conjugué à cet élément, il me semble que la faiblesse des écarts sur de nombreux croisements de variables doit ainsi inviter à la prudence dans l'interprétation des résultats au-delà des tendances globales énumérées ci-dessus.

4. Quelles finalités?

Afin d'approcher les finalités associées à l'apprentissage des notions narratologiques, un certain nombre d'activités ou de productions (s'identifiant souvent à des genres scolaires) a été proposé aux participant·e·s.

En production orale, la première activité-production dans le cadre de laquelle les enseignant·e·s estiment que leurs élèves sont amené·e·s à réinvestir des notions narratologiques est ainsi l'explication de texte, suivie par le débat interprétatif. Ce format classique de l'explication de texte est, on le voit dans le tableau 5, plus fréquemment cité par les répondant·e·s français et suisses (83% et 84%) que par leurs homologues belges (66%) et québécois (56%). En revanche, ces derniers tranchent par leur mention prioritaire (61%) des cercles et comités de lecture comme lieu de réinvestissement des notions issues de la théorie du récit.

	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	TOTAL (n = 529)	BELGIQUE (n = 106)	FRANCE (n = 160)	QUÉBEC (n = 99)	SUISSE (n = 164)
Explication de texte	395	75%	66%	83%	56%	84%
Débat interprétatif suite à la lecture d'un texte littéraire/la vision d'un film...	292	55%	62%	62%	40%	53%
Cercle/comité de lecture	176	33%	31%	28%	61%	24%
Aucune activité	33	6%	10%	3%	10%	5%

Tableau 5: Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené·e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (PRODUCTION ORALE)

En production écrite (tableau 6), la première activité-production dans le cadre de laquelle les enseignant·e·s estiment que leurs élèves sont amené·e·s à réinvestir des notions narratologiques est le test de lecture destiné à vérifier la compréhension de l'histoire. Suit l'explication de texte, à nouveau premier objet dans les contextes français et suisse, avec un écart d'environ 30 point par rapports aux terrains belges et québécois.

L'objectif de vérification de la compréhension en réinvestissant ces notions est en revanche plus marqué dans les trois contextes non hexagonaux, puisque plus de 7 enseignant·e·s sur 10 y considèrent cette activité comme un lieu de réinvestissement.

Dans ce classement, suit un groupe de genres s'éloignant de l'activité de commentaire métatextuel incarné par l'explication de texte, le commentaire composé, la dissertation et cie. Le troisième objet le plus cité est ainsi la rédaction de récits de fiction, suivi par deux autres genres «créatifs»: les ateliers d'écriture et les suites de textes.

Il semble enfin intéressant de noter que la plupart des genres qu'on peut qualifier d'écrits de la réception (journal de lecture, de lecteur ou de personnage, autobiographie de lecteur...) sont manifestement considérés par moins de répondant·e·s comme d'éventuels lieux de réinvestissements des notions narratologiques (bas du tableau).

	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	TOTAL (n = 529)	BELGIQUE (n = 106)	FRANCE (n = 160)	QUÉBEC (n = 99)	SUISSE (n = 164)
Test de lecture (vérification de la compréhension de l'histoire)	360	68%	75%	56%	76%	70%
Explication de texte	311	59%	45%	69%	31%	74%
Rédaction de récits de fiction	306	58%	52%	66%	42%	63%
Atelier d'écriture créative/inventive	295	56%	62%	57%	52%	53%
Suite de texte	235	44%	51%	61%	26%	35%
Test de lecture (vérification de la lecture)	224	42%	47%	33%	49%	45%
Commentaire de texte	216	41%	28%	57%	25%	43%
Dissertation (littéraire)	202	38%	18%	44%	53%	37%
Résumé/contraction de texte	200	38%	35%	35%	36%	43%
Journal de lecture	152	29%	30%	38%	41%	11%
Résumé apéritif (4e de couverture) d'une lecture	129	24%	54%	21%	10%	18%
Commentaire composé	105	20%	4%	33%	12%	22%
Journal de lecteur	89	17%	19%	25%	14%	9%
Journal de personnage	57	11%	19%	13%	8%	5%
Essai	45	9%	3%	18%	7%	4%
Autobiographie de lecteur	35	7%	12%	9%	4%	2%
Aucune activité	4	1%	3%	0%	0%	1%

Tableau 6: Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené-e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (PRODUCTION ÉCRITE)

Dans le registre des finalités d'apprentissage et des perspectives de réinvestissement dans le cadre scolaire des notions narratologiques, il n'est pas inutile d'observer ce que déclarent les répondant-e-s sur la question du poids de l'épreuve certificative finale (CESS en Belgique, épreuve anticipée de français du baccalauréat en France¹², épreuve uniforme de français au Québec, bac de français en Suisse¹³).

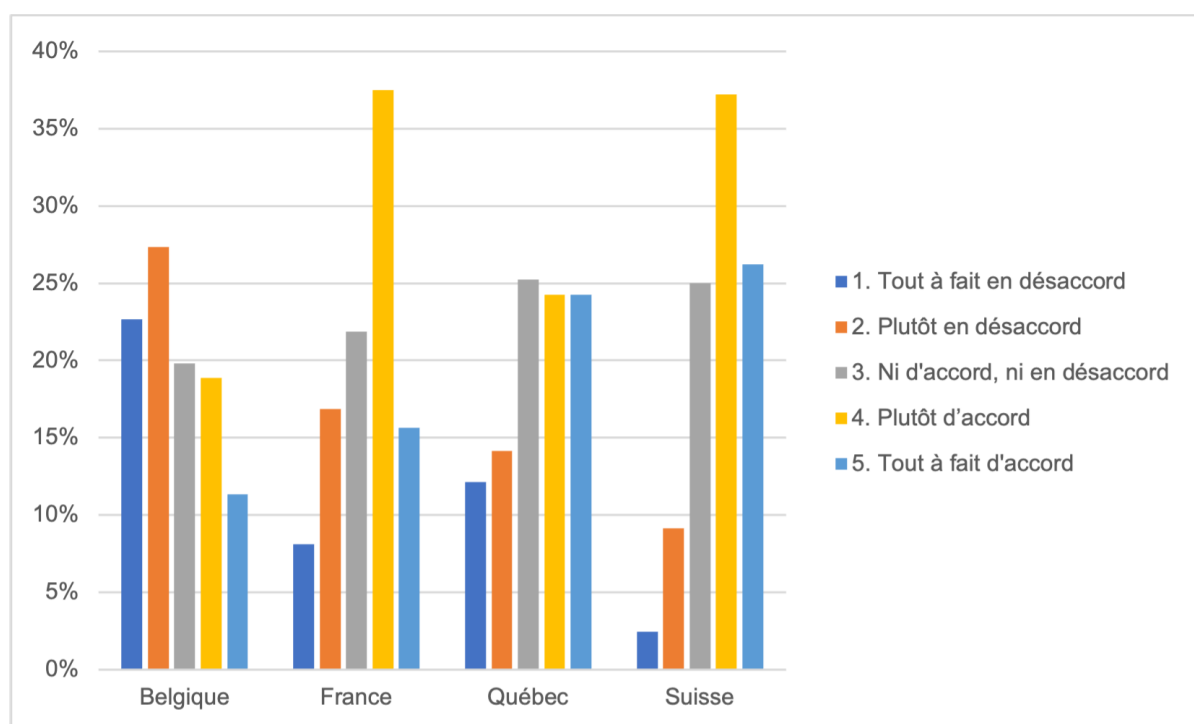


Figure 6: Réponse à la question "La maîtrise de notions narratologiques est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale" (répartition par terrain / n = 529)

Comme on le voit dans la figure 6, les répondant·e·s belges estiment majoritairement que la maîtrise des notions narratologiques n'est pas nécessaire à la réussite de cette épreuve finale¹⁴ (50% tout à fait ou plutôt en désaccord), au contraire d'une forte majorité de leurs collègues suisses (61% plutôt ou tout à fait d'accord). Une majorité de répondant·e·s français (54% plutôt ou tout à fait d'accord) suit leurs homologues suisses dans cette nécessité de maîtrise des notions narratologiques. La distribution homogène des résultats pour le terrain québécois ne permet pas de tirer de conclusion définitive.

En ce qui concerne plus spécifiquement les notions de narrateur et de focalisation, une question ouverte a permis de recueillir plus de 300 courtes justifications de l'importance, selon les répondant·e·s, d'enseigner ces notions. Si une analyse systématique doit encore être menée, il s'agit néanmoins de relever plusieurs ensembles perceptibles à la lecture de ces réponses:

- la meilleure compréhension des récits:

«comprendre le récit de façon plus approfondie, de comprendre que l'effet n'est pas le même selon le statut du narrateur et que l'auteur peut même jouer sur la quantité d'informations donnée au lecteur.»
(Belgique, secondaire II)

- la perception de la «subtilité» des choix narratifs:

«Comprendre et apprécier la finesse de certains récits (Flaubert par exemple, d'autres auteurs plus expérimentaux) et leur faire prendre conscience des différences entre auteur/narrateur/personnage.»
(France, secondaire I et II)

- la découverte de la polyphonie narrative, propice à l'apprentissage d'un esprit critique, voire d'un décentrement bénéfique face à l'altérité:

«La place du narrateur influe sur "l'esprit critique" du lecteur. Ces distinctions dépassent donc le cadre strict de la littérature pour s'insérer dans une perspective plus complète: l'éducation à la citoyenneté»
(Belgique, secondaire I).

5. Quelles difficultés?

Différentes questions étaient posées afin de cerner les difficultés ressenties dans l'enseignement – apprentissage des notions narratologiques. Ainsi, du point de vue des enseignant·e·s ayant participé à l'enquête, les notions dont la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement sont, par ordre:

		Sentiment de difficulté « la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement »		Nombre et pourcentage d'utilisateurs de la notion (au moins "très rarement")		Moyenne de fréquence d'utilisation de la notion (n=529)
		Nbre de "oui"	% de oui (n=utilisateurs de la notion / voir ci-contre)	n =	% sur total (n=529)	
1	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	113	33,9%	333	63%	1,67
2	Perspective	102	32,5%	314	59%	1,52
3	Focalisation	89	18,9%	471	89%	3,1
4	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	88	33,0%	267	50%	1,17
5	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	87	21,0%	414	78%	2,71
6	Auteur implicite (auteur impliqué)	86	27,5%	313	59%	1,5
7	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	62	20,3%	305	58%	1,42
8	Métalepse	61	34,3%	178	34%	0,73
9	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	60	15,9%	377	71%	2,07
10	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	60	15,5%	388	73%	1,9
11	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	54	34,0%	159	30%	0,57
12	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	48	9,8%	492	93%	2,99
13	Narrataire	47	27,8%	169	32%	0,66
14	Narrateur non fiable	45	23,2%	194	37%	0,75
15	Point de vue	42	8,2%	513	97%	3,65
16	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	39	33,1%	118	22%	0,46
17	Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinataire, Destinateur, Opposant, Adjuvant)	39	8,2%	477	90%	2,53
18	Schéma quinaire / schéma narratif	32	6,2%	513	97%	3,3
19	Scène / sommaire	28	6,7%	417	79%	2,44
20	Prolepse (flashforward)	22	4,6%	478	90%	2,84
21	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	21	4,2%	501	95%	3,19
22	Pause	20	4,7%	424	80%	2,49
23	Analepse (flashback)	20	4,0%	503	95%	3,2
24	Narration en « je », « il », « vous »	16	3,3%	486	92%	3,54
25	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	13	2,5%	521	98%	3,72
26	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	12	2,3%	512	97%	3,78
27	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
28	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

Tableau 7: Classement des notions dont la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement (n = variable selon l'utilisation des notions, cf. colonne 5 renseignant ce nombre d'utilisateur de la notion)

Comme on le voit en s'attardant à la fréquence d'utilisation en dernière colonne de ce tableau 7, seules deux notions – la focalisation et la question du narrateur – constituent à la fois des notions fréquemment utilisées et considérées comme difficiles pour l'enseignement par environ 1 enseignant·e sur 5. Pour le reste, s'observe une corrélation entre sentiment de difficulté et faiblesse de l'utilisation de la notion.

En isolant les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5 afin d'interroger spécifiquement un ensemble d'outils à l'utilisation avérée, on obtient le classement suivant en se basant cette fois sur le pourcentage de «oui» (tableau 8):

		Classement sur		Nombre et pourcentage d'utilisateurs de la notion (au moins "très rarement")		Moyenne de fréquence d'utilisation de la notion (n=529)
		Sentiment de difficulté : « la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement »		n =	% sur total (n=529)	
		Nbre de "oui"	% de oui (n=utilisateurs de la notion / voir ci-contre)			
1	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	87	21,0%	414	78%	2,71
2	Focalisation	89	18,9%	471	89%	3,1
3	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	48	9,8%	492	93%	2,99
4	Point de vue	42	8,2%	513	97%	3,65
5	Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	39	8,2%	477	90%	2,53
6	Schéma quinaire / schéma narratif	32	6,2%	513	97%	3,3
7	Prolepse (flashforward)	22	4,6%	478	90%	2,84
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	21	4,2%	501	95%	3,19
9	Analepse (flashback)	20	4,0%	503	95%	3,2
10	Narration en « je », « il », « vous »	16	3,3%	486	92%	3,54
11	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	13	2,5%	521	98%	3,72
12	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	12	2,3%	512	97%	3,78
13	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
14	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

Tableau 8: Classement des 14 notions fréquemment utilisées et dont la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement (n = variable selon l'utilisation des notions, cf. colonne 5 renseignant ce nombre d'utilisateur de la notion)

Après la focalisation (en deuxième rang), on voit que le pourcentage de répondant·e·s considérant ces notions comme difficiles d'appréhension pour leurs élèves est de moins de 10%. Notons tout de même que la tension narrative semble représenter une source de difficulté pour 1 utilisateur sur 10.

Lorsqu'on demande par contre aux participant·e·s quelles sont les notions les plus difficiles à maîtriser pour leurs élèves, les résultats changent sensiblement. En sélectionnant également les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5, on obtient le classement suivant (tableau 9):

		Difficulté pour les élèves : « les notions les plus difficiles à maîtriser pour leurs élèves »	Nombre et pourcentage d'utilisateurs de la notion (au moins "très rarement")		Moyenne de fréquence utilisation (n=529)
		% de oui (n=utilisateurs de la notion / voir ci-contre)	n =	% sur total (n=529)	
1	Focalisation	61,1%	471	89%	3,1
2	Point de vue	42,5%	513	97%	3,65
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	41,3%	521	98%	3,72
4	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	34,3%	414	78%	2,71
5	Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinataire, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	17,4%	477	90%	2,53
6	Prolepse (flashforward)	11,9%	478	90%	2,84
7	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	11,4%	492	93%	2,99
8	Ellipse	10,2%	498	94%	3,12
9	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	8,2%	501	95%	3,19
10	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	7,0%	512	97%	3,78
11	Schéma quinaire / schéma narratif	6,6%	513	97%	3,3
12	Analepse (flashback)	6,6%	503	95%	3,2
13	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	3,5%	518	98%	4,07
14	Narration en « je », « il », « vous »	2,1%	486	92%	3,54

Tableau 9: Classement des 14 notions fréquemment utilisées et jugées difficilement maîtrisables par les élèves (n = variable selon l'utilisation des notions, cf. colonne 5 renseignant ce nombre d'utilisateur de la notion)

De ces deux sources de données, on retient donc que 20% des enseignant·e·s jugent la notion de focalisation peu claire, peu adaptée à l'enseignement et que selon eux, 60% de leurs élèves éprouvent des difficultés à maîtriser celle-ci. Le point de vue suit, source de difficultés pour 4 élèves sur 10 selon les enseignant·e·s.

Les différentes catégories de discours rapporté constituent la troisième source de difficulté pour les élèves – toujours de l'avis des enseignant·e·s – alors que, de façon intéressante, elles ne sont jugées problématiques au niveau de leur définition que par 2,5 % de leurs utilisateurs.

Enfin, selon les enseignant·e·s, la notion de narrateur (et vraisemblablement en lien avec les questions de focalisation/point de vue) représente une difficulté pour 1 élève sur 3.

Focus sur le narrateur et la focalisation

Un focus proposé dans le questionnaire sur le narrateur et la focalisation permet d'en apprendre un peu plus sur ces notions considérées comme importantes par la grande majorité des répondant·e·s. En effet, 86% d'entre eux estiment important ou très important d'enseigner ces notions de narrateur et de focalisation.

La difficulté à appréhender la notion de focalisation peut se retrouver dans les résultats obtenus à la question «Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation interne?». L'ambiguïté notionnelle qui mêle filtrage par la subjectivité d'un personnage, quantité d'information ou focalisation sur un personnage se retrouve dans l'option la plus sélectionnée par les répondant·e·s (tableau 10):

	Total	Belgique	France	Québec	Suisse
Selon moi, les trois définitions a/b/c sont également importantes pour définir la notion de focalisation interne.	42%	47%	37%	43%	43%
Le récit est filtré par la subjectivité/ les perceptions des personnages.	34%	23%	44%	34%	32%
Le narrateur en dit autant que ce que sait le personnage.	16%	20%	18%	12%	13%
Le récit est centré sur un personnage.	8%	10%	2%	10%	12%
	100%	100%	100%	100%	100%

Tableau 10: Réponses à la question «Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation interne?» (pourcentages du total et par terrain / n=529)

La diversité terminologique quant à la notion de narrateur a été explorée au travers d'une question interrogeant les termes utilisés pour décrire aux élèves «un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part» (tableau 11).

	Total	Belgique	France	Québec	Suisse
Narrateur-personnage	59%	56%	71%	56%	52%
Narration à la première personne / en « je »	49%	47%	49%	39%	55%
Narrateur interne	47%	62%	39%	18%	62%
Narrateur intradiégétique	17%	13%	22%	7%	20%
Narrateur homodiégétique	16%	20%	11%	13%	19%
Narrateur participant	13%	5%	2%	53%	4%
Narrateur présent	10%	2%	3%	33%	7%
Narrateur intérieur	7%	6%	13%	1%	6%

Tableau 11: Réponses à la question «Avec quelle terminologie décririez-vous à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part?» (pourcentages du total et par terrain / n = 529)

Au-delà du très répandu «narrateur-personnage» utilisé par 2 enseignant·e·s sur 3 (par influence des publications françaises?), se constatent ici des variations par terrains: en Belgique et en Suisse, c'est le «narrateur interne» qui est le plus répandu, au Québec le «narrateur participant» fait jeu égal avec la variante la plus répandue. À noter: l'utilisation de la terminologie genettienne «homodiégétique» par environ 20 % des répondant·e·s belges et suisses.

D'autres variantes ont été encore proposées par les répondant·e·s:

Narrateur témoin	7 occurrences
Narrateur-héros	4
Narrateur autodiégétique (s'il est le héros)	3
Narrateur représenté	1
Narrateur intérieur au récit	1
Narrateur impliqué	1

Tableau 12: Propositions alternatives soumises à la question «Avec quelle terminologie décririez-

vous à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part?»

6. Quel rapport à la théorie du récit?

Afin d'approcher le «rapport à» la théorie du récit¹⁵, le questionnaire proposait aux enseignant·e·s de marquer leur degré d'accord sur un ensemble de propositions, de *1. Tout à fait en désaccord* à *5. Tout à fait d'accord*.

À la lecture du tableau ci-dessous (tableau 13), on constate un accord global des répondant·e·s aux propositions que pouvait énumérer Reuter (2000) quant aux bénéfices présumés de la narratologie dans l'enseignement du récit (signalées en gras dans le tableau). Mise à part celle relative au décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases (moyenne de 3,8), les enseignant·e·s des quatre terrains envisagés abondent ainsi dans le sens du didacticien quant aux apports de la théorie du récit telle que scolarisée, et, au premier chef, celui «de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser».

Parmi les autres atouts de l'outillage narratologique retenus par les participants, citons également l'amélioration des compétences de compréhension (accord le plus important: 4,3), l'intérêt pour discuter des effets de lecture (4,2) l'augmentation des compétences de réflexivité des élèves (4,1), ou encore une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture (4,0).

	0.jamais 1.très rarement 2.occasionnellement	3.assez souvent 4.souvent 5.toujours	Moyenne du degré d'accord n=529
L'utilisation de notions narratologiques me permet, dans mon enseignement :			
○ de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits			4,1
○ le décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases			3,2
○ de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures...) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur			4,0
○ de mettre en relation le récit, les opérations de lecture et les opérations d'écriture (en démontant et remontant le texte, comme un mécano)			3,8
○ de favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture			4,0
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves :			
○ de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser			4,2
○ de mieux appréhender le récit par des activités spécifiques (rédiger ou parodier en jouant avec les variations de voix ou de perspectives, textes puzzle sur base des étapes du schéma)			4,0
○ de construire des compétences d'analyse transmédiatiques.			3,7
L'utilisation de notions narratologiques permet de discuter des effets de lecture.			4,2
La mobilisation de notions théoriques permet de fonder l'appréciation esthétique ou éthique.			3,8
L'utilisation d'outils d'analyse du récit permet d'améliorer les compétences de compréhension.			4,3
Le schéma quinaire/narratif est un incontournable pour l'exercice du résumé de texte (narratif).			3,8
La découverte de notions narratologiques permet aux élèves d'enrichir leur expérience littéraire.			4,0
La maîtrise de notions narratologiques :			
○ permet de favoriser une lecture distanciée chez l'élève.			3,7
○ est indispensable pour la poursuite d'étude de type littéraire.			4,2
○ augmente les compétences de réflexivité des élèves.			4,1
Les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture- plaisir.			2,7
L'utilisation du métalangage que constitue le vocabulaire de la théorie du récit permet aux élèves de se distinguer entre eux.			2,5

Tableau 13: Moyennes du degré d'accord (1. Tout à fait en désaccord - 5. Tout à fait d'accord) sur différentes propositions relatives au rapport à la théorie du récit (n = 529)

Un accord assez faible porte sur les propositions suivantes: permettre de construire des compétences d'analyse transmédiatique (3,7), de fonder l'appréciation esthétique ou éthique (3,8), de favoriser une lecture distanciée chez les élèves (3,7). Le schéma narratif est quant à lui considéré, toujours avec cet accord faible, comme un incontournable pour l'exercice du résumé de texte narratif (3,8).

A contrario, les répondant·e·s rejettent en majorité la vision de notions narratologiques éloignant les élèves de la lecture-plaisir (2,7). De la même façon, l'hypothèse selon laquelle l'utilisation du métalangage narratologique constituerait un outil de distinction au sein de la classe est rejetée (2,5)¹⁶.

Par ailleurs, on ne constate que très peu de variation en croisant ces données avec les différentes variables récoltées (origine géographique, niveau socio-économique des établissements...).

Le rapport à la théorie du récit peut également être approché par le mode d'évaluation que déclarent adopter les enseignant·e·s. On le voit à la lecture du tableau 14, la très grande majorité des répondant·e·s (92%) évaluent la maîtrise des notions dans des utilisations en contexte. Un tiers néanmoins évaluent également cette maîtrise en sollicitant une restitution de type théorique (être

capable de définir, expliquer la notion). Cette dernière modalité est en revanche distribuée différemment selon les terrains: France et Suisse d'un côté (38% et 36%), Belgique et Québec de l'autre (23% chacun).

	Nombre de « d'accord »	% « d'accord »				
	TOTAL (n = 529)	TOTAL (n = 529)	BELGIQUE (n = 106)	FRANCE (n = 160)	QUÉBEC (n = 99)	SUISSE (n = 164)
Je n'évalue pas ces objets	34	6%	6%	9%	7%	4%
J'évalue leur maîtrise en sollicitant une restitution de type théorique (être capable de définir, expliquer la notion)	167	32%	23%	38%	23%	36%
J'évalue leur maîtrise dans des utilisations en contexte (dans des productions liées à des lectures libres ou imposées)	489	92%	94%	91%	91%	94%

Tableau 14: Modalités d'évaluation employées par les répondants afin d'évaluer la maîtrise des notions narratologiques par leurs élèves (pourcentages du total et par terrain / n = 529)

Le rapport à la théorie du récit des enseignant·e·s ayant pris part à cette enquête est donc marqué par un sentiment global de productivité de ces outils narratologiques. Tout en répétant la prudence quant à un échantillon ainsi constitué sur base volontaire, il faut souligner que la très grande majorité des répondant·e·s (94%) considèrent ainsi utile ou très utile que leurs élèves soient formés sur le plan de la théorie du récit.

7. Des besoins?

Quelques items du questionnaire permettent enfin d'approcher les besoins que peuvent exprimer les enseignant·e·s quant à l'enseignement des notions narratologiques.

Comme on le voit à l'aide de la figure 7, quand il s'agit de juger du soutien reçu pour l'enseignement de la théorie du récit dans le cadre de sa formation, la satisfaction est plutôt de mise parmi les répondant·e·s français et suisses. Le constat est légèrement plus nuancé en Belgique et au Québec, dernier terrain où l'option la plus choisie est insuffisant (35%).

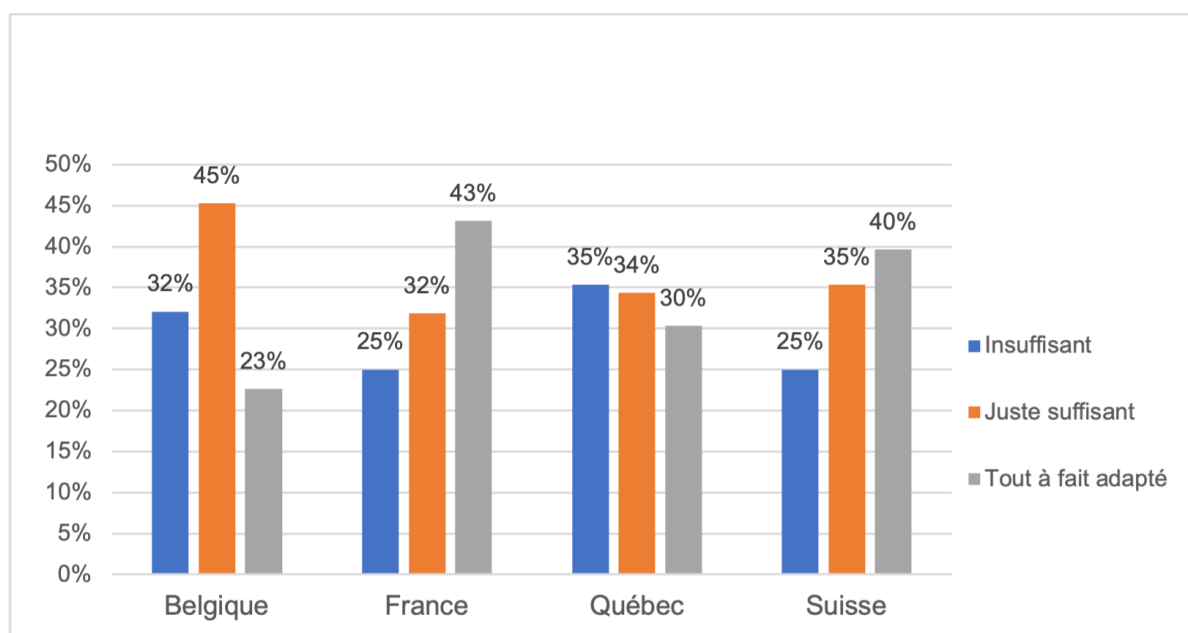


Figure 7: Réponses à la question «Comment estimez-vous le soutien dont vous avez bénéficié pour l'enseignement de la théorie dans le cadre de votre formation académique et/ou pédagogique?» (pourcentages selon le terrain / n = 529)

En ce qui concerne les manuels (figure 8), la majorité des répondants (bien qu'une petite majorité en Suisse: 48%) trouve «juste suffisant» le soutien qu'apportent les manuels ou les ouvrages de synthèse destinés aux enseignant·e·s. Une minorité (de 13 à 23% selon les terrains) juge cet apport des manuels insuffisant.

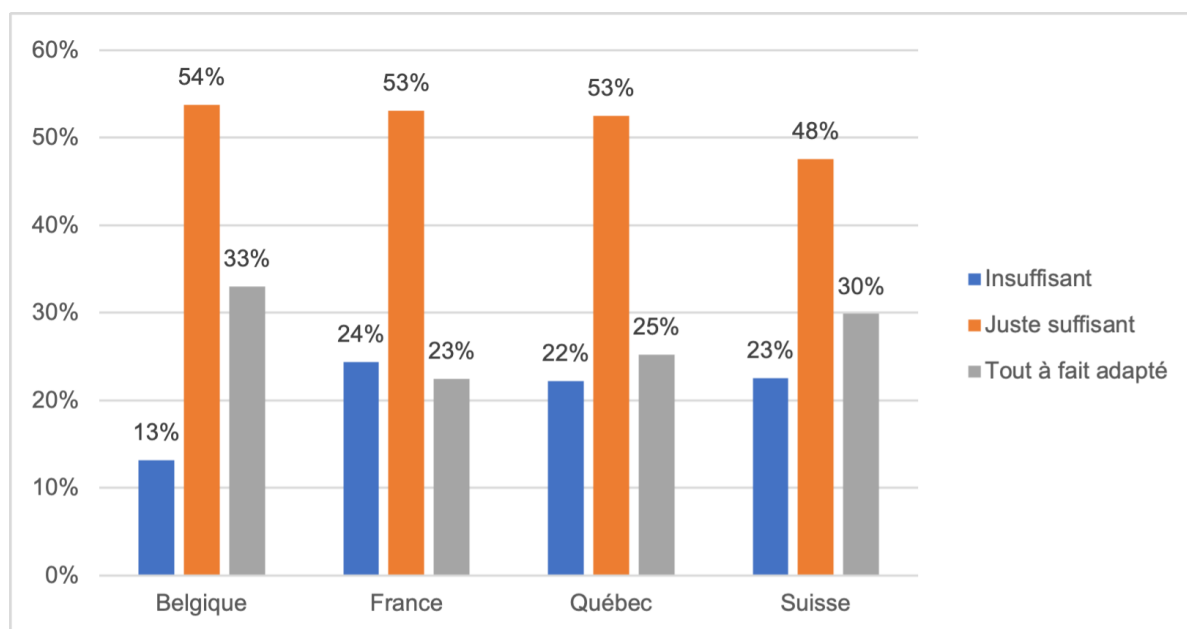


Figure 8: Réponse à la question «Comment estimez-vous le soutien dont vous pouvez bénéficier actuellement dans les manuels ou les ouvrages de synthèse destinés aux enseignant·e·s?» (pourcentages selon le terrain / n = 529)

Enfin, nous n'obtenons pas de réponse tranchée sur la place accordée à l'apprentissage de la théorie du récit dans la formation pédagogique des enseignant·e·s: 44% des répondants ne la jugent pas assez importante, 52% suffisante. Cette tendance se retrouve dans l'ensemble des terrains, exception faite du Québec où une légère majorité des enseignant·e·s (53%) ne juge pas cette place assez importante.

8. En guise de conclusion

Voulant ainsi prendre le pouls des pratiques déclarées par les enseignant·e·s, cette enquête menée en Belgique, en France, en Suisse et au Québec permet déjà quelques constats intermédiaires.

Tout d'abord, la narratologie et ses principales notions constituent – 50 ans après la publication des principaux travaux théoriques la fondant – des objets d'enseignement dans les pratiques des répondant·e·s. Une large majorité d'entre eux estiment ainsi cet outillage théorique important et utile pour leurs élèves. Associées principalement à des activités canoniques telles que le test de lecture et l'explication de texte, ces notions sont donc plus liées à des approches analytiques des textes littéraires et sont moins rapprochées, dans les réponses obtenues, à des écrits de la réception.

Quelques différences apparaissent entre les terrains: des moyennes d'utilisation globalement plus élevées en France et Suisse des notions narratologiques invitent donc à interroger la formation initiale des enseignant·e·s de ces deux pays ainsi que l'influence de l'épreuve finale (EAF en France, bac de français en Suisse) marquée par le format de l'explication de texte.

Par ailleurs, quand il s'agit des ressources privilégiées pour aborder ces contenus d'enseignements, les répondant·e·s déclarent utiliser en priorité des fiches-outils personnalisées¹⁷, ce qui peut être rapproché de la diversité terminologique constatée pour nombre de ces notions narratologiques et la nécessité d'alors adapter ces outils au contexte d'enseignement et aux vocables utilisés parfois très localement (la classe, le niveau, l'établissement...).

Enfin, l'outillage narratologique est largement considéré comme utile aux compétences de compréhension des élèves et aux compétences d'analyse, et ce sans éloigner les élèves du plaisir de lire. Mais au rang des principales difficultés émerge le fait que des notions pourtant souvent utilisées, celle de narrateur ou celle de focalisation, suscitent des difficultés dans leur maniement, participant sans doute à cette inflation terminologique¹⁸.

L'ensemble de ces constats, issus de cette large enquête internationale, doit maintenant s'enrichir de la confrontation à un autre grand ensemble de données recueillies. Parallèlement à la diffusion du questionnaire dont sont exposés ici les principaux enseignements, 34 entretiens ont en effet été conduits avec des enseignant·e·s en Belgique, en France, en Suisse et au Québec. Ces témoignages ne manqueront pas d'affiner et de complexifier les quelques constats établis ici quant à place de l'outillage narratologique dans les classes de français.

Bibliographie

Brunel, Magali (2021), *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique. Études empiriques au collège et au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Paideia».

Cellard, Karine & Camille Carrier Belleau (2021), *L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 : Enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s de littérature au cégep*, Montréal, Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature.

Cellard, Karine & Marcel Goulet (2022), «La dissertation critique: la "cousine québécoise" de la dissertation et du commentaire français», *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, (66), p. 143-160. URL: <https://dx.doi.org/10.4000/reperes.5452> (<https://dx.doi.org/10.4000/reperes.5452>)

Dezutter, Olivier & Carl Morissette (2007), «Les finalités assignées à la lecture des oeuvres complètes: le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire.», in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, J.-L. Dufays (dir.), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 269-277.

Dumortier, Jean-Louis (2001), *Lire le récit de fiction: pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. «Savoirs en pratique: français».

Fortin, Marie-Fabienne & Johanne Gagnon (2022), *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal, Chenelière éducation.

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

Lépine, Martin (2017), *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Reuter, Yves (2000), «Narratologie, enseignement du récit et didactique du français», *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, p. 7-22. URL: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325 (https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325)

Vuillet, Yann & Bruno Védrines (2021), «Science didactique et réputation littéraire: le sujet en question», *Pratiques*, n° 189-190. URL: <https://journals.openedition.org/pratiques/9609> (<https://journals.openedition.org/pratiques/9609>)

1. Par facilité, je ferai, dans la suite du texte, l'économie des adjectifs «francophone» pour la Belgique et «romande» pour la Suisse. Pour la même raison, j'omettrai la mention Canada francophone, ce qui correspondra au cadre finalement étudié, même si l'ambition initiale était de récolter également des données issues d'autres provinces que le Québec.

2. Ce dernier s'est concrétisé par la réalisation de 10 entretiens avec des enseignant·e·s du canton de Vaud (Suisse). Voir à ce propos l'article à paraître dans *Forum Lecture* (2024). La transposition sur LimeSurvey a été réalisée par le service informatique de l'UNIL, merci à eux.

3. En l'occurrence: Vincent Capt pour la Suisse, Bertrand Daunay et Nathalie Denizot pour la France, Jean-Louis Dufays pour la Belgique et Jean-François Boutin pour le Québec. Le caractère collectif de cette enquête m'invite, dans la suite de cette contribution, à alterner une énonciation en «je» et en un «nous» qui ne se veut pas majestatif, mais qui veut dire, justement, ce collectif.

4. Malgré nos efforts, nous n'avons pas reçu le soutien de l'administration française de l'Inspection générale des Lettres en France. Cette absence de support institutionnel peut expliquer, du moins en partie, l'atteinte partielle de l'objectif fixé en termes de nombres de réponses (cf. infra).

5. Selon une clé de répartition proposée par J.. Dedonder, logisticien de recherche en Sciences Humaines, SMCS - UCLouvain.

6. Sur la terminologie utilisée et les niveaux d'enseignements désignés dans les 4 terrains, voir ci-dessous.

7. Sur les spécificités de ce niveau d'enseignement, voir Cellard & Carrier Belleau (2021).

8. L'organisation institutionnelle de la formation des enseignant·e·s dépendant des cantons, celle-ci

varie également entre les 3 sous-terrains envisagés prioritairement dans cette enquête (Genève, Vaud, Valais) puisque l'équivalent genevois de la HEP -Vaud (institution autonome), l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s est un centre interfacultaire intégré à l'Université de Genève. La formation des enseignant·e·s en Valais est assurée, dans un modèle proche de celui du canton de Vaud, par la HEP-Valais.

9. Situation prévalant jusqu'en 2023. Une réforme d'ampleur restructure actuellement et de manière importante ce qui est présenté ici, mais qui reste donc valable pour notre échantillon.

10. Les exemples ne manquent pas. Un seul dans le manuel de français pour la Suisse romande, le *Livre Unique 10e* (2010: 34): «Choisissez un des trois débuts de nouvelle et effectuez la présentation demandée à partir des éléments qui vous sont donnés (récit au passé à la 3e personne).»

11. On lira avec intérêt ce que dit Dumortier, dans le témoignage qu'il nous a accordé (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>), à propos de cette notion issue de la typologie établie par Gérard Genette dans *Figures III* (1972).

12. L'épreuve anticipée de français (EAF) se tient, dans le système du lycée français, au terme de la Première, qui constitue bien la deuxième des trois années que compte ce cycle d'enseignement.

13. Les dénominations varient ici de canton en canton, mais le format lié à la filière gymnasiale est assez semblable au format français de l'explication de texte.

14. L'épreuve de français du CESS (Certificat d'enseignement secondaire supérieur) a consisté effectivement, dans les dernières années, en la rédaction d'une synthèse de textes informatifs ou d'une lettre de type argumentatif.

15. On considèrera minimalement le «rapport à» comme les représentations (sens, utilité, légitimité, pertinence ...) (Daunay 2013) accolées à cet ensemble notionnel que constitue l'outillage narratologique.

16. Cette hypothèse m'avait été inspirée par les propositions de Vuillet & Védrines (2021) sur la question de l'apprentissage des figures de styles associé à «l'apprentissage d'une langue littéraire, car en réalité, même considérablement sédimentée, transformée, la rhétorique des figures promeut et fonde un "Ordre de la dignité littéraire" (Genette, 1966, p. 214).» Et les deux auteurs genevois de poursuivre: «Comme la reconnaissance de la figure et sa littéarité dépendent essentiellement de la capacité du lecteur à distinguer le figuré du littéral, on se trouve effectivement en présence d'un facteur de distinction entre les élèves capables de verbaliser le littéraire par le métalangage requis et ceux qui n'y parviennent pas.» (§31)

17. Les données récoltées au sujet des ressources des enseignant·e·s (dont la question de ces fiches-

outils) seront traitées plus amplement dans un article à paraître dans la revue *Recherches*.

18. Inflation dont les enseignant·e·s n'ont pourtant pas le monopole, il suffit de se plonger en quelques ouvrages narratologiques pour s'en convaincre.

Pour citer l'article

Luc Mahieu, "La narratologie en classe de français: premiers résultats d'une enquête internationale", *Transpositio*, n°6 *Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives*, 2023

<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale> (<https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-en-classe-de-francais-premiers-resultats-d-une-enquete-internationale>)