UCLouvain
Faculté de philosophie, arts et lettres
Commission doctorale du domaine
Langues, lettres et traductologie
Institut IACCHOS – CRIPEDIS

UNIL | Université de Lausanne
Faculté des lettres
École de français langue étrangère

La narratologie en classe de français

Histoire et état des lieux des usages scolaires
des théories du récit dans l'enseignement secondaire
(Belgique, France, Québec, Suisse)

Membres du jury :

Pr. Raphaël Baroni, copromoteur
Pr. Jean-Louis Dufays, copromoteur
Pr. Séverine De Croix, lectrice extérieure
Pr. Nathalie Denizot, présidente du jury
Pr. Chloé Gabathuler, lectrice extérieure

Thèse de doctorat présentée en cotutelle à l'Université de Lausanne et l'Université catholique de Louvain par

Luc Mahieu

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en langues, lettres et traductologie (UCLouvain)

Docteur ès lettres (UNIL)

Lausanne – Louvain-la-Neuve

Année académique 2024-2025

UNIL | Université de Lausanne
Faculté des lettres

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeurs de thèse :	
Raphaël Baroni	Professeur, École de français langue étrangère, UNIL
Jean-Louis Dufays	Professeur, UCLouvain, Belgique
Membres du jury :	
Séverine De Croix	Professeure, UCLouvain, Belgique
Nathalie Denizot	Professeure des universités, Sorbonne Université, INSPE de Paris, France
Chloé Gabathuler	Professeure, HEP-Valais

autorise l'impression de la thèse de doctorat en cotutelle de

Luc MAHIEU

intitulée

La narratologie en classe de français. Histoire et état des lieux des usages scolaires des théories du récit dans l'enseignement secondaire (Belgique, France, Québec, Suisse)

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 4 juin 2025

Danielle Van Mal-Maeder
Doyenne de la Faculté des lettres

Je sais que dans l'enseignement secondaire *Figures III. Discours du récit* a fait des ravages. À ne retenir d'une recherche que sa grille et sa terminologie, en oubliant le détail et le concret des analyses, la déperdition est catastrophique.

> Gérard GENETTE, entretien dans *Le Monde* (14 juin 2002, p. 9)[1], 30 ans après la publication de *Figures III* (1972).

Quel est le degré de légitimité d'une théorie qui ne pense pas la possibilité de sa transmission au point de perdre de sa substance quand elle devient l'objet d'un enseignement ? Plus précisément, ce qui pourrait aisément faire l'objet d'une approche empirique : qu'est-ce qui s'est exactement perdu entre la théorie initiale et sa transposition didactique ?

> Bertrand DAUNAY (2007), *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lille 3, p. 76.

LM : Si vous deviez choisir entre savoirs, savoir-faire et savoir-être, ce dont on est en train de discuter, c'est plutôt de quel ordre ?
MF : Moi, je préfèrerais que ce soit un savoir-faire. Qu'ils puissent apprécier différemment un texte […] Quand j'ai un élève devant moi qui me dit : « Madame, regardez dans ma bibliothèque, il y avait ce roman-là, vous voyez, je vous l'ai amené », ou bien ils viennent : « Madame, je suis allé à la Fnac, j'ai acheté tel auteur parce que vous en avez parlé, parce qu'on l'a analysé en classe », je me dis : « j'ai gagné, j'ai gagné quelque part ». Ils n'auraient surement pas fait si on n'en avait pas parlé en classe. Maintenant, peu importe qu'ils oublient le mot *narratologie*, le mot *personnage*. Il y a quelque chose qui passe et qui fera qu'ils apprécieront peut-être quoi. C'est ça mon but, hein, mon but. Vous savez, ça s'appellerait avec des mots différents, ce serait vraiment pas grave.

> Entretien avec MARIE-FRANCE, enseignante au secondaire II, Belgique, 2022 (E12, p. 156).

[1] Référence complète : Contat (2000), cité par Daunay (2010).

Remerciements

À Raphaël Baroni et Jean-Louis Dufays pour leur disponibilité, leurs conseils et leurs relectures bienveillantes et attentives : la confiance qu'ils m'ont accordé[2] a été essentielle sur ce chemin de thèse.

Aux membres du jury, pour leur lecture attentive et pour leurs critiques qui ont permis d'enrichir et préciser le manuscrit : Séverine De Croix, Nathalie Denizot et Chloé Gabathuler.

À Vanessa Depallens, Fiona Moreno, Olivier Stucky et Gaspard Turin, mes collègues au sein du projet *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*.

Aux collègues doctorant·es ou désormais docteur·es, avec qui il a été bon de partager un bout de cette aventure : Claire Detcheverry, Elsa Thi Bich Thao Nguyen, Camille Schaer, Eve Gladu, Emmanuelle Lescouet, Amélie Vallières, Marie Barthélémy, Anouk Dumont, Nikita Marique, Pierre Outers, Anna Arato-Guerci, Sophie-Valentine Borloz, Laura Delaloye Saillen, Justine Favre, Joséphine Vodoz, Natalia Wawrzyniak, Ludivine Hansen ; ainsi qu'aux doctorant·es du 2CR2D et des EDSE de la CUSO.

À Nathalie Lacelle et Nathalie Denizot, pour avoir rendu possibles les séjours de recherche à Montréal et à Paris.

Aux partenaires et aux bonnes volontés qui ont soutenu la réalisation de cette enquête : les partenaires du projet que je n'ai pas encore cité : Jean-François Boutin, Vincent Capt et Bertrand Daunay, que je remercie particulièrement pour son amicale relecture ; Jonathan Dedonder et Alexis Buckens (UCLouvain) pour leur soutien méthodologique ; Floriane Beetschen et Jacqueline Frey du service informatique de l'UNIL.

À toutes les personnes ayant contribué à réaliser et à diffuser le questionnaire d'enquête, et en particulier Xavier Dessaucy, secrétaire de l'ABPF, Philippe Van Goethem, animateur du site FraLiCa, Valérie Cicurel, présidente de la conférence cantonale des chef·fes de file de français du secondaire II du canton de Vaud, Valéry Dion, président du comité de l'ASPF, Vivianne Youx, présidente de l'AFEF, ainsi que l'équipe de l'AQPF au Québec.

À Valérie Martin, de la Faculté de philosophie, arts et lettres de l'UCLouvain, et Romain Genet, de la Faculté des lettres de l'UNIL, pour leur efficace suivi des aspects administratifs de ce parcours doctoral réalisé en cotutelle.

Aux collègues enseignant·es, en Belgique, en France, au Québec et en Suisse, qui ont donné un peu de leur temps précieux pour témoigner de leur pratique.

À toutes celles et tous ceux qui ont amicalement accepté de relire des morceaux plus ou moins longs de ce manuscrit.

[2] Voir les normes choisies pour la rédaction, page suivante.

Normes choisies pour la rédaction

Ce travail a été rédigé en employant les rectifications orthographiques de 1990, l'accord de proximité, ainsi que l'invariabilité du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir*.

Pour les justifications théoriques de ces choix[3] et leur recommandation par différents organes d'aménagement linguistique, on se reportera respectivement aux ressources suivantes :

- *Réseau pour la nouvelle orthographe du français*, URL : https://www.renouvo.org/regles.php
- ABEILLÉ Anne, AIXIU An et YINGQIN Hu (2022) « L'accord de proximité en genre : quelques considérations diachroniques », *Discours*, 31, URL : http://journals.openedition.org/discours/12363
- LIENARDY, Cyril, Julia TIBLIN, Pascal GYGAX & Anne-Catherine SIMON (2023), « Écriture inclusive, lisibilité textuelle et représentations mentales », *Discours*, n° 33, URL : http://journals.openedition.org/discours/12636
- *Nouvelles recommandations sur les accords du participe passé*, URL : http://participepasse.info/

En termes de rédaction inclusive, j'ai adopté les principes suivants, par ordre de priorité[4] :

- utilisation de termes épicènes (les élèves) ;
- formulation neutre par le groupe (le champ de la recherche en didactique) ;
- utilisation de doublets abrégés (un·e répondant·e, les enseignant·es, les utilisateur·rices).

Ces principes sont en accord avec les cadres proposés tant à l'Université de Lausanne[5] qu'à l'Université catholique de Louvain[6].

Par souci de lisibilité ou de précision sémantique (dans le cas, par exemple, de syntagmes figés comme « sujet lecteur » ou « narrateur omniscient »), tous les substantifs ne seront toutefois pas systématiquement proposés dans une forme ainsi doublée. Si ces formes devaient renvoyer à des personnes, elles doivent être comprises comme désignant des ensembles mixtes sans volonté de discrimination. Par ailleurs, je suis conscient que certaines tournures qui résultent de ces choix ont le désavantage, en visibilisant le féminin, de reconduire une certaine binarité. L'objectif est toutefois de donner à lire un texte inclusif.

En plein texte, le prénom des auteur·rices est donné une fois, à la première citation de leurs travaux.

Les extraits proposés conservent les normes de rédaction originales. Les soulignements à l'intérieur des citations qui ne seraient pas signalés sont d'origine.

---

[3] Il s'agit des choix posés par le collectif *Les linguistes attéré·es* dont on retrouvera la liste des membres sur https://www.tract-linguistes.org/.

[4] Sur la base des conseils issus d'une formation donnée par Pascal Gygax, professeur en psycholinguistique de l'Université de Fribourg, « L'écriture inclusive, utile ou futile », organisée par le Bureau de l'Égalité au sein de l'Université de Lausanne (14 novembre 2023).

[5] Voir le *Guide pour une communication inclusive à l'UNIL*, 2024, URL : https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0206-egalite-diversite-inclusion/UNIL_Guide_CommunicationInclusive.pdf

[6] Voir le *Guide du bon usage du genre dans la communication*, 2019, 2e édition, URL : https://uclouvain.be/fr/decouvrir/egalite/ecriture-inclusive.html.

Sommaire

SOMMAIRE 7
INTRODUCTION GENERALE 9

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE 19

PARTIE 2. LA SCOLARISATION DE LA NARRATOLOGIE (1966-2022) – QUELLE EVOLUTION ? 49

INTRODUCTION 53
CHAPITRE 1 - LA SEDUCTION ET L'ENTREE DANS LES CLASSES 61
CHAPITRE 2 - L'ENTREE DANS LES PRESCRITS ET LA « DERIVE TECHNICISTE » 115

PARTIE 3. LA NARRATOLOGIE EN CLASSE DE FRANÇAIS AUJOURD'HUI – UN ETAT DES LIEUX 161

INTRODUCTION 165
CHAPITRE 1 - CHOIX CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES 167
CHAPITRE 2 - QUELLES NOTIONS NARRATOLOGIQUES POUR QUELS USAGES ? 193
CHAPITRE 3 - LES ENSEIGNANT·ES ET LA THEORIE DU RECIT 315

CONCLUSION GENERALE 365

BIBLIOGRAPHIE 387

TABLE DES MATIERES 417

Introduction générale

> Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie.
>
> Roland BARTHES (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, n° 8, p. 1.

Que *font* les enseignant·es de français quand, avec leurs élèves, elles et ils s'aventurent sur les chemins tortueux des récits, que ceux-ci se tissent sous forme de textes ou dans d'autres formats ? À cette vaste question, la recherche en didactique du français a déjà proposé de nombreuses réponses en documentant les conceptions des enseignant·es vis-à-vis de la littérature, leurs gestes professionnels, les choix des textes donnés à lire, l'intégration d'autres supports (BD, film, album…), l'évolution historique du curriculum, les progressions spécifiques dans un ou plusieurs pays de la francophonie…

À cet édifice déjà substantiel, je me propose d'ajouter une nouvelle contribution en documentant les usages scolaires des théories du récit dans la classe de français.

Cet objet de recherche engage de nombreuses questions concernant le choix des notions enseignées, les caractéristiques des activités dans lesquelles elles sont exploitées, le caractère plus ou moins formel de ces activités, la terminologie employée.

Par ailleurs, pour quelles opérations de lecture ces notions sont-elles mobilisées ? Pour soutenir la compréhension, étayer l'interprétation ou enrichir l'appréciation des récits rencontrés en classe ?

D'autres questions se posent à propos des rapports qu'entretiennent les enseignant·es à ces savoirs disciplinaires particuliers, les représentations qu'elles·ils en ont, la manière dont elles·ils disent les enseigner. Observe-t-on des écarts significatifs entre différentes traditions scolaires ? En quoi la connaissance des notions narratologiques est-elle considérée comme partie intégrante de la compétence d'analyse littéraire ou de la maitrise par l'élève de la discipline *français* ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignant·es et les solutions élaborées pour les surmonter ?

Enfin, on s'interrogera sur les notions définies par les plans d'études et celles présentées dans les manuels ? Quelle sédimentation de pratiques peut-on observer dans ces documents ? Quelles ont été leur évolution au cours du temps ?

Afin de mettre au jour des éléments de réponses à cet ensemble de questions, trois objectifs de recherche ont été poursuivis dans le cadre de cette thèse :

- documenter, dans une perspective historique, l'apparition et les transformations de ces notions à l'école, dans le champ didactique et dans celui qu'on pourrait qualifier de « proto-didactique », dans le sens où la scolarisation (Denizot 2021a) des théories du récit dans les classes de français coïncide avec l'émergence progressive de la didactique du français en discipline de recherche (Reuter 2000) ;
- établir, dans une perspective synchronique, un état des lieux des pratiques déclarées relatives à l'outillage narratologique et donc répertorier aussi précisément que possible les notions enseignées, mais également en évaluer la place dans les pratiques et dans les conceptions des enseignant·es ;
- analyser l'adéquation ou l'inadéquation potentielle entre ces notions, les pratiques scolaires et les objectifs fixés par les plans d'études, et observer comment des enseignant·es ont pu transformer certains outils pour en améliorer la rentabilité, l'ergonomie et l'appropriabilité par leur public.

Cette entreprise de large consultation constitue la concrétisation d'une recherche qu'Yves Reuter appelait de ses vœux dans le bilan qu'il proposait en 2000 sur les rapports entre « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français ». Dans un contexte où certain·es s'inquiétaient des « dérives technicistes » affectant l'enseignement du français (Huynh & Lorant-Jolly 1998), Reuter note que

> 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. 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. (p. 7)

Reuter énumère ainsi un certain nombre d'acquis d'apprentissage (p. 11) qu'il s'agit, selon lui, 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 il souligne dans le même temps la nécessité d'une enquête de terrain plus large pour fonder ces considérations. Le présent travail constitue une forme de réponse à cette invitation.

Reuter rappelle par ailleurs que l'entrée de la narratologie dans les pratiques enseignantes s'est réalisée à une période antérieure au développement de la didactique du français dans les années 1980, ce qui ne fut pas sans conséquences. Il souligne en particulier une tendance à l'applicationnisme, des confusions notionnelles et une occultation des débats internes et externes à la discipline, qui ont abouti à un figement des concepts (Reuter 2000 : 10). Dans son *État des recherches en didactique de la littérature*, Bertrand Daunay rappelle quant à lui que lorsqu'elles ont été introduites, ces méthodes « avaient le mérite d'adosser l'enseignement de la littérature à une approche *scientifique* des textes, au risque d'une illusion scientiste très vite dénoncée d'ailleurs par la plupart des acteurs de l'époque » (Daunay 2007b : §73 et §75).

Depuis le début des années 2000, le champ de la didactique a beaucoup évolué : les discours reprochant à la narratologie de participer à la « dérive techniciste » ou « formaliste » de l'enseignement du français se sont quelque peu estompés. On observe même, à la faveur de nouvelles approches davantage attentives aux effets en lecture (Baroni 2007a, b), que la narratologie bénéficie d'une entrée dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, Le Goff *et al.* 2020) et qu'elle figurait en bonne place dans les débats des 24es Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature, organisées en 2024 à Toulouse autour de la thématique des « territoires de la fiction de l'école à l'université ». Aussi, si l'on considère que les outils d'une narratologie dite « postclassique » (Baroni 2017) peuvent apporter quelque chose à l'enseignement du récit, s'agit-il de mieux connaitre les pratiques actuelles.

Les objectifs de cette recherche rejoignent ainsi les préoccupations actuelles des didacticien·nes du français, qui se montrent soucieux de multiplier les études descriptives (Dufays & Brunel 2016) après avoir longtemps privilégié un angle normatif. Plus

spécifiquement, il me semble que cette recherche répond à l'appel lancé par Séverine De Croix et Isabelle Gauvin en introduction du numéro 65 de *La lettre de l'AIRDF* :

> Parmi les perspectives pour des recherches ultérieures, pointons également l'intérêt de poursuivre l'étude des savoirs des enseignants en exercice : quels sont au juste leurs savoirs ; quelles cohérences ou incohérences se dessinent entre ceux-ci pour un même enseignant ; quelles variations s'observent, du point de vue des savoirs, entre les enseignants ou par rapport aux instructions officielles et aux manuels de référence ; quels sont les usages de ces savoirs et quelles relations peut-on établir entre ceux-ci et les pratiques de classe (plus ou moins identifiées comme efficaces) ? Enfin, les savoirs des enseignants nous semblent gagner à être appréhendés de façon évolutive, sur une temporalité longue, comme constitutifs de « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2007, 2008). (Gauvin & De Croix 2019 : 12)

Dans le prolongement des recherches de Lev Vygotskij sur le développement des fonctions langagières (1985 [1934]), de nombreux travaux en didactique du français se sont intéressés aux *outils* mobilisés dans l'apprentissage du français. Dans le cadre d'une approche socioconstructiviste (Schneuwly & Bronckart 1985), ces outils sont pensés comme des médiatisations socialement construites qui élargissent la capacité du sujet d'interagir avec son environnement, et l'apprentissage est conçu comme un processus d'intégration. Dans une telle perspective, « la construction d'outils conceptuels pour la lecture » (Daunay 2007b : 47), qui s'incarne notamment dans la boite à outils narratologique, ne fournit pas seulement un étayage de l'interprétation sous forme de procédures objectivables : elle s'inscrit également dans un processus de socialisation, de construction du sens et d'élargissement des capacités du sujet d'interagir dans un monde tissé de récits. L'outillage narratologique peut ainsi être associé au développement de compétences en lecture et en écriture.

Mais, alors que de nombreuses recherches en didactique se sont penchées sur les outils langagiers, informatiques ou matériels dont il est fait usage dans la classe de français (Plane & Schneuwly 2000), elles négligent le plus souvent l'examen de l'outillage narratologique, qui semble pourtant continuer à être largement utilisé par les enseignant·es. Jean-Louis Dufays et Magali Brunel déplorent ainsi « le peu d'impact visible chez les didacticien·nes des derniers travaux de la narratologie » et ils ajoutent que « ce qui fut longtemps le modèle théorique dominant pour le rapport aux textes tend apparemment à passer de mode » (Dufays & Brunel 2016 : 252). Ce constat suggère que les questions adressées à la narratologie il y a près de vingt ans par Reuter – « Quels savoirs pour qui ? (chercheurs ? formateurs ? enseignant·es ? élèves ?) et pour quoi ? » (2000 : 7) – n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes, et qu'elles n'ont en réalité presque jamais été posées.

En s'attachant aux niveaux secondaires I et II (élèves de 12 à 18 ans), cette recherche ambitionne donc de documenter les usages scolaires de la narratologie. Dans une démarche

comparatiste, elle envisage les situations observables en Belgique francophone, en France, au Canada francophone/Québec et en Suisse romande[7]. La plupart des instructions officielles actuelles relatives à ces différents terrains introduisent en effet, dès le plus jeune âge, le texte littéraire (dans une acception très large du terme, incluant l'album sans texte), afin d'exercer des compétences interprétatives de haut niveau, pour améliorer *in fine* les compétences en lecture et en écriture.

Comme le note Marie-France Bishop (2019), la démarche comparatiste est euristique en didactique du français et de la littérature. Permettant de mettre en évidence similarités et différences, la prise en compte de ces terrains aux cultures scolaires différentes a également nécessité de mettre côte à côte des terminologies et des progressions curriculaires différentes. Pour permettre de rapidement situer les niveaux d'enseignement envisagé, on se reportera au tableau 1 ci-dessous[8], qui fait apparaitre les catégorisations effectuées : secondaire I, secondaire II et postsecondaire.

Âge	Belgique	France	Québec	Suisse	
4 à 5				1P primaire (cycle 1)	
5 à 6	Maternelle	Maternelle (cycle 1)	Maternelle	2P primaire (cycle 1)	
6 à 7	1re primaire	CP (cycle 2)	1re primaire	3P primaire (cycle 1)	
7 à 8	2e primaire	CE1 (cycle 2)	2e primaire	4P primaire (cycle 1)	
8 à 9	3e primaire	CE2 (cycle 2)	3e primaire	5P primaire (cycle 1)	
9 à 10	4e primaire	CM1 (cycle 2)	4e primaire	6P primaire (cycle 2)	
10 à 11	5e primaire	CM2 (cycle 2)	5e primaire	7P primaire (cycle 2)	**Catégories**
11 à 12	6e primaire	6e (collège/cycle 3)	6e primaire	8P primaire (cycle 2)	**utilisées :**
12 à 13	1re secondaire (1er degré)	5e (collège/cycle 3)	1re secondaire (1er cycle)	9S secondaire I (cycle 3)	**secondaire I**
13 à 14	2e secondaire (1er degré)	4e (collège/cycle 3)	2e secondaire (1er cycle)	10S secondaire I (cycle 3)	
14 à 15	3e secondaire (2e degré)	3e (collège/cycle 3)	3e secondaire (2e cycle)	11S secondaire I (cycle 3)	
15 à 16	4e secondaire (2e degré)	Seconde (lycée/cycle 4)	4e secondaire (2e cycle)	secondaire II (gymnase)	**secondaire II**
16 à 17	5e secondaire (3e degré)	Première (lycée/cycle 4)	5e secondaire (2e cycle)	secondaire II (gymnase)	
17 à 18	6e secondaire (3e degré) (« rhéto »)	Terminale (lycée/cycle 4)[9]	CÉGEP	secondaire II (gymnase)	
18 à 19		Classes préparatoires/BTS	CÉGEP	secondaire II (gymnase)	
		Classes préparatoires/BTS	CÉGEP		**postsecondaire**

Tableau 1 : Équivalence des années et degrés scolaires observés.

[7] 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.

[8] Ce tableau a été réalisé sur la base de celui qu'ont proposé Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 392)

[9] On notera que les élèves du lycée général et technologique passent l'épreuve anticipée de français (EAF) en fin de Première et n'ont plus de cours de français en Terminale.

Introduction générale

Cette recherche doctorale, au croisement de la narratologie et de la didactique, s'est inscrite dans le projet *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*, soutenu par le Fonds National Suisse (bourse 197 612/1) et développé par l'équipe *DiNarr (Didactique & Narratologie)* sous la direction de Raphaël Baroni[10]. Ce projet comprend également un volet prospectif consistant en un ensemble de propositions didactiques visant à un renouvèlement de la boite à outils narratologique[11], fondé sur une élaboration didactique (Halté 1992) de concepts actuels (Baroni 2017, 2023c, b; Baroni, Mahieu *et al.* 2023; Baroni, Mahieu *et al.* 2024).

Les trois objectifs de recherche cités ci-dessus ont été déclinés en deux axes de description, l'un en synchronie, l'autre en diachronie, qui forment les deux parties principales de cette thèse, auxquelles s'ajoute une première section de cadrage théorique.

Le premier axe vise à établir en diachronie les voies de la scolarisation de la narratologie depuis 1966, année « faste » qui a vu le collectif Enseignement 70 s'emparer des propositions théoriques alors toutes récentes de Barthes, Genette et autres grands noms de ce qu'on appelle alors la Nouvelle critique et l'Analyse structurale du récit. Il a semblé en effet nécessaire de ne pas isoler les pratiques actuelles de leur amont. Comme on le lira au fil de ce travail, les notions narratologiques ne sont pas entrées dans les classes partout au même moment et de la même façon. Les cultures scolaires différenciées, les contextes institutionnels plus ou moins favorables, mais aussi les accidents de la « petite histoire » didactique ont joué à plein dans une « aventure scolaire de la narratologie » (Denizot 2023) qui s'écrit différemment en Belgique, en France, au Québec et en Suisse.

Exploitant principalement la littérature didactique, cette étude historico-didactique (Bishop 2017) s'est basée d'une part sur les revues qui structurent le champ et d'autre part sur l'analyse d'un certain nombre de manuels et de plans d'études. Ayant bénéficié d'un accès aux archives de Gérard Genette, j'ai également pu enrichir de quelques éléments inédits cette histoire de l'entrée des théories du récit dans les classes de français.

Cette étude rétrospective est développée en deux chapitres : le premier envisage ce que j'ai appelé la « scolarisation militante » de la narratologie et sa progressive « manuélisation » ; le second documente l'entrée dans les prescrits, avant de s'attarder sur les discours critiques,

[10] Membres de l'équipe *DiNarr* : Raphaël Baroni, Vanessa Depallens, Luc Mahieu, Fiona Moreno, Olivier Stucky et Gaspard Turin.
[11] Sur l'importance de la notion de « toolbox » dans le champ de la narratologie, voir l'article de Paul Dawson (2017).

qui se multiplient, à partir des années 1990, à l'encontre des usages scolaires des théories du récit.

Le second axe de description prend la forme d'un état des lieux en synchronie de la narratologie scolarisée. Afin de mener cette enquête, qui s'inscrit dans le courant des études descriptives relatives au curriculum prescrit et enseigné (Dufays & Brunel 2016 : 248), j'ai exploré quatre sources de données : les prescrits actuels, un ensemble d'ouvrages de synthèse et de manuels scolaires, des moyens d'enseignement récoltés auprès des répondant·es et des pratiques déclarées des enseignant·es. Cette dernière part du corpus se compose d'une enquête par questionnaire (529 réponses) et d'une campagne d'entretiens auprès de 33 enseignant·es. Dans une approche mixte (quantitative et qualitative), j'ai analysé les données récoltées en mettant à profit une démarche comparatiste à visée descriptive et compréhensive.

Cette partie est structurée en trois chapitres. Le premier présente les choix théoriques et méthodologiques spécifiques à ce deuxième axe de recherche et détaille le corpus rassemblé. Le deuxième chapitre analyse ensuite la place des notions narratologiques et les finalités qui y sont associées dans les prescrits des quatre terrains envisagés, dans les manuels actuellement en usage et dans les pratiques déclarées par les enseignant·es. Le dernier chapitre aborde la question du rapport que peuvent entretenir les enseignant·es avec la théorie du récit. J'y présente d'abord les difficultés exprimées dans le maniement des notions narratologiques, avant d'interroger plus précisément les différentes facettes que peut recouvrir ce *rapport à* la théorie du récit, tant sur le plan personnel que sur le plan didactique ; j'explore enfin les *ressources* des enseignant·es afin de faire voir comment ces difficultés et ce *rapport à* se configurent dans la recherche documentaire et les productions des enseignant·es.

Partie 1. Cadre théorique

Introduction

Cette première partie présente les références théoriques sur lesquelles je me suis appuyé, en puisant au gré des besoins et, reconnaissons-le, en suivant une certaine sensibilité personnelle. Il me semble en effet honnête de penser que, même dans le cadrage théorique d'une recherche académique, le·la chercheur·euse se frotte à la question des soubassements axiologiques des théories de référence. La question des valeurs sous-jacentes – de l'idéologie aurait dit le collectif fondateur de la revue *Pratiques*[12] – m'apparait d'autant plus essentielle dans un domaine comme celui de la réflexion didactique, qui doit nécessairement prendre en compte les finalités des enseignements proposés. Ce cadrage théorique offre donc, en filigrane des choix théoriques posés, un certain nombre de positionnements personnels relatifs à la définition de la didactique du français, à la manière de définir les missions de celle-ci, et à la place de la littérature à l'école.

Il s'agit tout d'abord de dire quelques mots pour contextualiser la « narratologie » (point 1), néologisme que propose Tzvetan Todorov dans sa *Grammaire du Decameron* (1969) pour émanciper la théorie du récit – on parle plutôt à l'époque « d'analyse structurale du récit » – du champ des études littéraires.

Je présente ensuite l'approche historico-didactique (point 2) qu'emprunte ce travail pour documenter la scolarisation de la narratologie, avant d'élargir la focale pour cerner ce que peuvent signifier les approches didactiques de la littérature (point 3) et les enjeux soulevés par l'étude de ce dernier « objet ».

Je reviens par après sur les cadres conceptuels qui ont pu être proposés et discutés quant à la question de la construction des savoirs scolaires (point 4) et je présente différents éléments de cadrage (point 5) à propos de mes objets d'étude : des *notions* théoriques, également désignées comme des *savoirs* et des *outils*, chacun de ces termes demandant à être interrogé.

Ce n'est qu'à l'entame de la troisième partie (p. 161), consacrée à l'état des lieux des usages scolaires des théories du récit, que j'exposerai quelques éléments de cadrage théorique plus particuliers à cette perspective synchronique et que je présenterai les corpus principaux de l'enquête de terrain qui sont exploités dans cette dernière partie (prescrits actuels, corpus de manuels, questionnaire et entretiens).

[12] Voir ainsi la première page de l'éditorial du premier numéro en mars 1974 qui cite, en première référence le philosophe marxiste Louis Althusser.

1. La narratologie ?

> La nouvelle science, dont l'objet est ainsi proposé, aura nom *narratologie*. Gérard Genette en jette les bases avec beaucoup de rigueur et d'efficacité. Son instrument est une sorte de grammaire – grammaire du récit – dont les instruments sont empruntés à la grammaire proprement dite. Essentiellement des catégories venues du système du verbe, comme si la *Recherche* tout entière était une immense énonciation « verbale » : catégories temporelles – *ordre, durée, fréquence* –, catégories des *modes* et des *voix*. Appellations neuves pour désigner des notions qui ne le sont pas toujours, mais qui se révèlent toutes remarquablement « opératoires ».
>
> L'erreur serait de croire cette technicité aride : elle a, au contraire, un merveilleux pouvoir de mise en ordre et en forme, d'harmonieuse « réactivation » du texte. Certaines analyses, notamment celles qui portent sur l'opposition du récit *singulatif* et du récit *itératif* sont d'une rare justesse. Bien sûr, l'intervention d'une « grammaire » ne va pas sans le recours à un certain vocabulaire spécialisé – prolepses, analepses, achronie, anisochronie, focalisations, paralipses, diégétique, métadiégétique, qui ne saurait être du goût de tous. Mais, comme dit Genette, cela est la rançon de l'*effort scientifique*… Et ici, cet effort, n'est ni un simulacre, ni une attitude.
>
> RAYMOND Jean, « Gérard Genette, le poéticien », *Le Monde*, 6 octobre 1972 (compte rendu à la suite de la publication de *Figures III*)

Les humains n'ont pas attendu de disposer du mot « narratologie » pour s'interroger sur les caractéristiques et les effets des histoires qui se racontent sous toutes les formes possibles : à l'oral au coin du feu, à l'aide de pigments sur des murs, à l'écrit, au théâtre, dans les films, les séries télévisées, les dessins, les bandes dessinées… Aristote, en classant les différents types de récits dans sa *Poétique*, pratique sans le savoir une sorte de *narratologie* si l'on entend celle-ci comme « une théorie du récit et l'étude de la narrativité (ce qui fait qu'un récit est un récit, et pas une description, une argumentation ou autre chose) » (Baroni & Dufays 2020 : 83)[13]. Le récit peut être défini comme « la représentation non contradictoire d'au moins deux évènements (ou d'un état et d'un évènement) asynchrones et se rapportant l'un à l'autre sans se présupposer ou s'impliquer logiquement » (Prince 2017 : 25). En suivant Revaz (2009 : 12), qui ajoute une dimension pragmatique à cette définition sémantique, le récit est « représentation d'actions » constituant à la fois une pratique discursive et un art de dire, mais

[13] Ce cadrage définitionnel emprunte largement à la notice consacrée par Baroni et Dufays à la narratologie dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, Le Goff *et al.* 2020). L'existence de cette notice constitue déjà un indicateur de la place accordée à la théorie du récit dans l'approche scolaire des textes narratifs.

aussi un « art de faire »[14], « dans la mesure où [le récit] est susceptible de produire un effet sur son récepteur, voire de le pousser à agir ». On verra que la notion de récit a évolué : rattachée tantôt au discours narratif, lorsqu'elle est envisagée à travers des typologies orientées sur la voix ou le mode, tantôt à des formes comme le roman ou la nouvelle, lorsqu'elle est considérée comme relevant de catégories génériques (Daunay & Denizot 2007). En tant que tel, le récit est sans doute l'unité textuelle qui a été la plus travaillée (Adam 2017 [1992]) et l'on peut considérer qu'« aucune théorie à elle seule ne peut [en] rendre compte » (François 2004 : 29, cité par Similowski 2017).

C'est dans le contexte d'effervescence intellectuelle des années 1960 marquées par le structuralisme que Tzvetan Todorov (1969) propose le néologisme « narratologie », avec pour ambition d'émanciper la théorie du récit – on parle plutôt à l'époque « d'analyse structurale du récit » – du champ des études littéraires. Pour lui, en effet,

> la narration est un phénomène que l'on rencontre non seulement en littérature mais aussi dans d'autres domaines qui pour l'instant relèvent, chacun, d'une discipline différente (ainsi contes populaires, mythes, films, rêves, etc.). (*Grammaire du Décaméron*, p. 10)

Intellectuel d'origine bulgare, Todorov va jouer un rôle essentiel pour introduire en France les travaux des formalistes russes en éditant le recueil *Théorie de la littérature* (Todorov 1965). On y trouve notamment un article de Boris Tomachevski exposant la dualité entre *fabula* (ordre de l'histoire racontée) et *sujet* (ordre du récit qui raconte cette histoire), paradigme qui deviendra l'un des fondements de la narratologie moderne. Au croisement des approches folkloristes et du formalisme russe des années 1920, les travaux de Vladimir Propp (1970 [1928]) jouent également un rôle crucial « en posant l'hypothèse que l'ensemble des contes merveilleux russes dérivaient d'une matrice narrative unique, qui pouvait être décrite en recourant à un nombre fini de rôles narratifs et de fonctions ordonnées » (Baroni & Dufays 2020 : 83). Au-delà de Propp et de Todorov, ce sont les noms de Roland Barthes, de Claude Bremond (*Logique du récit*, 1973) et de Gérard Genette (*Figures III*, 1972) qui sont associés à ce qu'on appelle alors plus spécifiquement « l'analyse structurale du récit », titre du numéro 8 de la revue *Communications* (1966), que Barthes ouvre sur ces mots fameux : « Innombrables sont les récits du monde ».

Comme le notent Baroni et Dufays (2020), le succès de la narratologie dans les années 1965-1975 en France s'explique au moins de deux façons : d'une part, elle a constitué un paradigme explicatif permettant de remplacer les approches historiques et biographiques

[14] Revaz emprunte ici à Michel de Certeau (1990) l'expression « art de faire » pour désigner le récit.

centrées sur l'auteur dans les études littéraires qui apparaissent alors « réactionnaires » dans un contexte global de contestation des institutions ; d'autre part, la théorie du récit s'inscrivait dans l'air du temps, en adoptant un cadre épistémologique inspiré par le structuralisme alors en vogue dans les sciences du langage. Cette discipline émergente s'attache dans un premier temps à décrire les structures narratives sous la forme de schématisation de l'histoire racontée (Bremond 1964; Greimas 1966; Larivaille 1974; Adam 1984) ou de typologies des modalités du discours narratif, notamment celles qui sont liées à la « voix » (théorie du narrateur), au « mode » (théorie de la focalisation) et au « temps » (théorie des rapports entre temps raconté et temps du discours qui raconte) (Genette 1972). Dumortier (2023) désigne cette génération et ces travaux sous le nom de « première narratologie » et note qu'elle va susciter « l'engouement de certains jeunes professeurs de français » (§2), au contraire des développements qui suivront.

Après 1975, la narratologie connait, au moins dans l'espace francophone, un certain déclin, favorisé par la montée en puissance d'autres paradigmes : théories de la réception, histoire culturelle, analyse du discours, sociologie de la littérature, etc. Néanmoins, Ricoeur (1985) et certains théoriciens de la lecture, comme Eco (1985), Jouve (1992, 2001, 2020 [1997]) ou Dufays (2010 [1994]), ont renouvelé les concepts de l'analyse du récit en les articulant aux processus de la réception. Baroni & Dufays (2020 : 84) notent également que

> la théorie du récit en France s'est par ailleurs poursuivie dans le giron de l'analyse de discours (Maingueneau 2004) et de la linguistique textuelle (Rabatel 1998; Adam 2017 [1992]). Ces réorientations disciplinaires n'ont pas empêché Genette de poursuivre ses analyses en les élargissant notamment à des réflexions d'ordre esthétique (1994, 1997) ni une nouvelle génération de narratologues français d'approfondir ou de contester (Patron 2009) les concepts genettiens.

Les mêmes Baroni & Dufays (2020) soulignent que, en parallèle de ce mouvement, la narratologie a continué à prospérer, notamment dans les pays anglo-saxons, scandinaves et germaniques. Les cadres épistémologiques et les approches se diversifient alors, à tel point que certains spécialistes parlent désormais de *narratologies* (Herman 1999; Nünning 2003) ou de *narratologie postclassique* :

> D. Herman a introduit le terme « narratologie postclassique » pour décrire l'évolution de cette discipline théorique et, notamment, son ouverture en direction des approches cognitives, rhétoriques, contextuelles et transmédiales. D'une manière générale, la narratologie contemporaine s'est donné pour tâche d'intégrer la problématique de la lecture, ainsi que les facteurs médiatiques et contextuels (psychologiques, historiques, sociaux et culturels) qui conditionnent les formes narratives et leurs usages. (Baroni & Dufays 2020 : 84)

Mais plus que ces dernières évolutions, ce qui nous intéressera, dans le cadre de ce travail, sera le *devenir scolaire* des notions issues des travaux de la « première

narratologie » (Dumortier 2023). Comme on le verra, les enseignant·es ont en effet trouvé dans ces notions un ensemble d'outils qui leur ont paru séduisants par leur caractère novateur, et dont la « scientificité » entrait en résonance avec un désir de rénovation de l'enseignement traditionnel. Plus qu'à la narratologie, c'est bien à sa *scolarisation* et à sa place dans l'enseignement que cette étude se consacre.

2. Une approche historico-didactique

Si la didactique est entendue comme « l'étude des processus de transmission et d'acquisition des savoirs relatifs à une discipline d'enseignement particulière au sein d'un contexte social et institutionnel déterminé » (Dufays 2001 : 11), vouloir documenter l'histoire des savoirs narratologiques depuis leur entrée à l'école jusqu'à nos jours implique de suivre trois fils diachroniques entremêlés :

- celui d'un contexte social et institutionnel déterminé ;
- celui d'une discipline d'enseignement particulière : le français et sa composante littéraire ;
- celui d'un champ de recherche : la didactique du français, qui nait et se structure en se tissant des deux premiers fils.

Pour ce faire, j'emprunterai un chemin méthodologique et théorique déjà bien balisé par de nombreux travaux en didactique ou en histoire de la discipline : en particulier André Chervel et son histoire de la grammaire française (1977) avant sa somme sur l'enseignement du français (2006), mais aussi Martine Jey et son travail sur la littérature au lycée (1998), Bertrand Daunay sur la paraphrase (2002a), et Nathalie Denizot à propos des genres littéraires (2013). Marie-France Bishop, à partir de ses travaux sur les modèles de lecture au primaire, a proposé une formalisation de cette perspective sous l'étiquette transparente d'approche *historico-didactique* (2017). Pour elle, comme pour tous ces prédécesseurs, il s'agit de mettre en œuvre une double approche afin de faire voir, dans le temps long, « l'implicite des enjeux de l'enseignement du français » (p. 226) permettant d'accéder à ce que les sociologues de l'éducation ont appelé le *curriculum caché* (Perrenoud 1993; Forquin 2008). Par l'appel au contexte, la perspective historique permet ainsi d'aller « à l'encontre d'une représentation linéaire, supposant une sorte de continuité et de causalité dans les transformations de la discipline » (p. 227).

L'approche ainsi définie mobilise, dans une perspective diachronique, le concept de *configuration disciplinaire* que Reuter & Lahanier-Reuter (2007), à la suite de Halté (1992), utilisent pour

> désigner les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle…), les modes de travail pédagogique et selon les espaces : de prescriptions (textes officiels), de recommandations (formation, inspection, associations…), de pratiques (dans les classes). On peut alors parler de configurations disciplinaires « prescrites », « recommandées », « représentées » (dans l'esprit des acteurs) et « actualisées », pouvant prendre des formes différentes. (Reuter 2007a : 88)

Permettant d'appréhender continuités et évolutions, cet outillage théorique invite à considérer les strates que forment ces configurations disciplinaires et leurs traces sur les contenus d'enseignement. Comme le note en effet Daunay (2023 : 3), « une des caractéristiques du contenu scolaire est de garder, comme une empreinte, les traces des contenus scolaires antérieurs », qu'on y voie un processus de *feuilletage* (Veck 1990), de *sédimentation* (Schneuwly 2007), de *couches successives* (Chervel 1988), de *réemploi* ou de *recyclage* (Denizot 2013 : 268)[15].

En modifiant quelque peu les propositions des historiens de l'éducation, Pierre Caspard et Jean-Noël Luc (1980), Bishop (2017) envisage alors cinq niveaux d'analyse :

- celui de *l'épistémologie* : les sources théoriques ou pratiques et les processus de scolarisation (au sens de Chervel et de Denizot, cf. *infra*) ;
- celui de *l'idéologie* sous-jacente aux prescrits, « particulièrement sensible dans le cas de l'enseignement du français et difficilement dissociable des finalités politiques liées à la maitrise d'une culture et d'une langue nationales » (p. 228) ;
- celui des *attentes éducatives de la société*, « c'est-à-dire la manière dont les élèves sont perçus comme sujets sociaux en formation et comme sujets des apprentissages » (*ibid.*) ;
- celui des *acteurs*, agissant « dans les transformations des contenus de la discipline, soit à travers les associations de spécialistes, soit par diverses actions syndicales, soit par le biais de la formation » (*ibid.*).
- celui des *objets enseignés*, par l'étude, spécifique à la didactique historique, de corpus de manuels, de productions d'élèves, de documents d'enseignant·es…

Si elle combine perspective historique et étude didactique, cette approche hybride est néanmoins pleinement ancrée dans la didactique du français, attachée à la caractérisation de

[15] Comme Daunay (2023), c'est à Denizot (2013) que je dois l'assemblage des références précédentes.

ses contenus disciplinaires. « Discipline d'articulation » (Halté 1992), celle-ci croise, comme le propose le modèle du triangle didactique (Houssaye 1988; Chevallard 1991 [1985]), la question des savoirs, celle de l'appropriation de ceux-ci par les élèves et celle de l'intervention didactique menée par les enseignant·es. Adopter un regard diachronique envisageant les différents niveaux proposés ci-dessus par Bishop permet alors d'enrichir (« dépasser » pour Bishop 2017 : 32) cette formalisation du système didactique en trois pôles, critiquée pour son caractère anhistorique[16] ; ce que permet d'ailleurs l'étude de la culture scolaire et de la scolarisation telles qu'entendues par Denizot (2021, cf. *infra*, p. 41).

3. Approches didactiques de la littérature

On le verra : la scolarisation de la narratologie a accompagné – tout en y participant – un mouvement de remise en question de l'enseignement de la littérature à l'école. En témoigne ainsi le double numéro (11-12) que la revue *Pratiques* consacrait au récit en 1976, en y proposant de s'emparer des théories du récit pour analyser une nouvelle de Mérimée (*Mateo Falcone*), une aventure en BD d'Astérix (*Le Devin*), un roman policier (*L'Aiguille creuse*)… On lit ainsi en avant-propos :

> Parce qu'elle est une revue consacrée à l'enseignement du français en général, une revue qui entend contester la primauté (idéologiquement datée) accordée à la Littérature – aux Belles Lettres – dans l'enseignement de cette matière, il sera question, dans ces deux numéros (Récit 1 et Récit 2) d'une nouvelle de Mérimée, d'une autre de Marguerite de Navarre, auteurs institutionnellement consacrés, mais aussi de contes populaires, d'un roman policier, d'une bande dessinée, d'une nouvelle de science-fiction, d'un récit fantastique, d'un récit de presse… autant de discours exclus par la culture scolaire, même si aujourd'hui, au geste de refoulement a succédé celui d'une assimilation réductrice. (p. 3)

Envisager le devenir scolaire de la narratologie implique donc de s'intéresser, didactiquement à cet objet ambigu qu'est la *littérature*. À partir d'un point de vue didactique, Karl Canvat (2000 : 57) n'en voit de définition possible que *relativiste* :

> la littérature est une construction historique (et non une essence), qui renvoie à des « biens » et à des pratiques (d'écriture, de lecture) spécifiques (Bourdieu 1977; Reuter 1990; Bourdieu 1992; Reuter 1992).

[16] On rejoint dès lors les préoccupations de Michel Dabène (2005 : 34), qui signalait « l'insuffisance […] de la notion de triangle didactique » et affirmait « la nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours ». Et de proposer un modèle de la « constellation didactique » prenant en compte ces derniers éléments.

Une telle position doit beaucoup à l'approche marxiste, particulièrement bien illustrée, pour l'enseignement du français, par Renée Balibar (1974 : 44) :

> Est littéraire le texte reconnu comme tel, et il est reconnu comme tel précisément dans le temps, et dans la mesure où il provoque pratiquement des interprétations, des critiques, des « lectures ». Ce pourquoi un texte peut très bien cesser d'être littéraire, ou le devenir dans des conditions qui d'abord n'existaient pas.

Sur cette question, j'adopterai une position pragmatique en prenant acte « des fluctuations des délimitations » du littéraire et de « l'imprécision de sa définition » au sein de l'école (Denizot 2013 : 13). Il s'agira donc de considérer ici comme littéraires les textes que l'école considère comme tels. Même si elle ne résout pas tout[17], cette définition circulaire a le mérite « d'une restriction aux limites de l'école et permet à la réflexion didactique de s'affranchir d'une définition globale de l'objet » (Daunay 2007b : 152).

Parler de *réputation littéraire* des textes donnés à lire à l'école (Ronveaux & Schneuwly 2018; Gabathuler, Védrines *et al.* 2019) permet à minima d'être vigilant quant aux rapports entre société et école au sujet de la définition, de l'extension et des fonctions de la littérature. Il me semble qu'approcher de cette manière *ces textes qu'on appelle littéraires*[18] invite dès lors à être attentif aux risques de *connivence* (Gabathuler, Védrines *et al.* 2019) qui découleraient de la « communion » dans le bain d'une littérature qui serait essentialisée ou sacralisée[19]. Ainsi, dans une perspective didactique, pour Yann Vuillet et Chloé Gabathuler (2017 : 57), tenir la *réputation littéraire* pour essentiellement contestable permet

> de reconnaitre qu'elle se manifeste et se (re)construit de manières diverses et contradictoires, au gré des contextes sociohistoriques et des situations interactionnelles engagées. Cette façon de penser autorise du même allant à ne pas faire de telle ou telle activité experte la référence unique pour l'abord et la problématisation de la réputation littéraire, en classe comme dans une perspective de recherche didactique. Partant, il devient possible de défendre que « le » littéraire, tel qu'il se réalise à l'école, prend la forme d'un ensemble de matérialisations contextuellement non moins valables que celles qui se développent en d'autres lieux sociaux.

Certes, la définition de la littérature n'est pas une « sotte question » comme pouvait le suggérer Genette dans *Fiction et diction* (1991)[20], ni même celle de la délimitation de ce que serait la littérature pour l'école. Consciente de cette complexité définitionnelle, une didactique de la

---

[17] On lira avec intérêt le développement que propose Daunay (2007b : 150-154) sur cette question et qu'il conclut en ces termes : « Il faut ajouter, en l'absence d'un consensus sur un " 'modèle didactique' " de la littérature" » (Reuter, 2004), *qu'il est à définir à chaque fois*… » (je souligne).

[18] Pour reprendre ici le titre du numéro 54 (1981) de la revue *Le français d'aujourd'hui*.

[19] Pour une enquête récente sur les discours actuels autour du « sacré littéraire » et la persistance de cet imaginaire dans les écrits du champ des études littéraires ou de la critique » (William Marx, Yves Citton, Marielle Macé…), voir Meizoz (2023).

[20] Cité par Daunay (2007b : 151).

littérature n'a-t-elle pas d'abord comme mission, *in fine*, d'outiller les élèves, placés alors au centre des préoccupations enseignantes, à la place de « *La* Littérature » ?

3.1. Finalités de l'enseignement de la littérature

Outiller donc, mais dans quel but ? S'inscrire dans une perspective praxéologique de la didactique, qui fait des pratiques la base comme la finalité de la recherche (Brassart & Reuter 1992; Halté 1992), m'apparait un précieux gouvernail pour naviguer dans les eaux mouvementées de cette question connexe, mais néanmoins essentielle quand on parle de littérature à l'école.

Comme le souligne Reuter (1999 : 197), il faut dire que

> la variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est […] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité…

Cette variété des finalités se diversifie encore, si l'on veut bien considérer, en synchronie et en diachronie, la pluralité des lieux d'énonciation des discours relatifs aux finalités d'un tel enseignement : discours de l'école (instructions officielles, pratiques enseignantes), discours de la théorie et des experts (études littéraires, recherche didactique…) et discours des élèves (Legros 2000; Dufays 2017). À chaque fois, les conceptions sous-jacentes quant à ce que recouvre la littérature teintent ces mêmes discours jugeant « telle ou telle finalité […] – pour des raisons théoriques souvent étayées, mais aussi parfois en fonction de jugements de valeur plus ou moins assumés, plus ou moins justifiés théoriquement – trop envahissante ou trop négligée » (Daunay 2007b : 165). Le tout reproduit ici encore un caléidoscope de possibles justifications de l'enseignement de la littérature à l'école.

Dufays (2007) propose néanmoins de repérer trois grandes conceptions de la valeur de l'enseignement de la littérature, avant de proposer une quatrième voie, en forme de synthèse dialectique.

La première conception, associée aux approches dites « formalistes », privilégie l'acquisition de méthodes, considérant la littérature essentiellement comme un jeu de formes. Dans cette perspective, quatre finalités sont visées :

> 1° aider à comprendre le sens d'un texte, 2° sensibiliser à la facture de ce texte, 3° aider ainsi l'élève à l'inscrire dans un ensemble, et 4° doter l'élève d'une capacité de lecture autonome. (Dufays 2007 : 8)

Une telle approche fait courir le risque d'une autonomisation de l'outil d'analyse au détriment de ces finalités d'apprentissage, tout en générant éventuellement chez les enseignant·es une confiance excessive dans les vertus des instruments, aux dépens de la motivation de l'élève dans l'acte de lecture.

Une deuxième conception de l'enseignement de la littérature privilégie le sens en termes de rapport au monde. Cette perspective est associée à une conception de la littérature que défend par exemple Todorov dans son essai *La littérature en péril* (2007)[21] : celle-ci permet de « mieux comprendre le monde » et d'« aider à vivre » (p. 72). Dufays (2007 : 8) note bien que cette conception de la littérature, pensée comme « une chambre d'écho du monde et du moi », a, elle aussi, ses limites :

> Elle risque de légitimer le retour à une approche strictement morale de la littérature, et surtout elle ne permet pas de s'interroger sur les spécificités de la forme littéraire. Si l'essentiel est de mieux comprendre le monde et de mieux vivre, est-il sûr que les œuvres considérées comme littéraires soient forcément mieux armées que celles qui ne sont pas classées dans la littérature ?

Une troisième approche ancre le sens de la littérature – et partant, de son enseignement – dans la notion d'utilité sociale, s'inscrivant ainsi dans le mouvement d'un enseignement par « compétences »[22], dans ce cas communicationnelles. Envisager la littérature à l'école n'est alors jugé pertinent que si les activités autour des textes littéraires aboutissent à la maitrise de « tâches-problèmes » : parler ou écrire pour informer ou convaincre[23]. Cette conception n'échappe évidemment pas non plus à la critique : place trop restreinte accordée aux savoirs et aux expériences non évaluables (le plaisir de lire ou d'écrire, l'inventivité), séquençage trop énergivore des apprentissages devant systématiquement passer au travers du triptyque « contextualiser-décontextualiser-recontextualiser », danger d'une évaluation devant éventuellement déclarer « incompétent·e » l'élève ne qui ne satisferait pas aux exigences.

En s'inspirant du propos de Pierre Bayard (2007) dans son célèbre *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Dufays propose encore de prendre en considération une quatrième conception du sens, qui conçoit la littérature « comme un territoire à maitriser globalement ».

---

[21] De façon intéressante, la première édition de cet essai polémiste ainsi que sa première édition en poche, au contraire des rééditions postérieures (collection Champs Essai, Flammarion), n'usent pas, pour le titre en couverture, de la majuscule pour le mot *littérature*.

[22] On définira la compétence comme la *capacité à mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire appris/enseignés qui permettent de traiter une situation-problème* – cette formulation opérationnelle s'inspirant de la définition canonique de Gillet (1991) : « une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance) ».

[23] Pour reprendre ici la terminologie des programmes belges des années 2000 qui voient l'avènement de cet l'enseignement par compétence. Cités par Dufays (2007 : 9)

Transposée didactiquement, cela signifierait de veiller à doter les élèves d'un bagage de références culturelles et littéraires issu de textes « prototypiques », « c'est-à-dire ceux qui incarnent des ruptures dans une époque ou un genre et qui, de ce fait, ont été reconnus comme des références pour pouvoir donner du sens et de la valeur aux autres » (Dufays 2007 : 9). En conjuguant cette quatrième voie aux perspectives de Todorov (lire les œuvres littéraires pour « en vivre »), Dufays entrevoit là une synthèse dialectique opérationnelle sur le plan didactique :

> D'un côté, les enseignants s'attacheraient à faire accéder leurs élèves à un certain nombre d'œuvres fondamentales – d'Homère à Camus en passant par Rabelais, Racine, Stendhal ou Kafka – pour qu'ils en tirent du sens qui les aide à vivre ; mais d'un autre côté, ils exerceraient les mêmes élèves à prendre appui sur ces grands textes pour se situer dans l'ensemble du territoire littéraire, c'est-à-dire à s'y retrouver dans le dédale des genres, des thèmes et des courants. (*ibid*.)

3.2. Des horizons didactiques : la *lecture littéraire* dans le cadre d'une *formation littéraire* à l'école obligatoire pour y former des *amateurs éclairés* de littérature

Cette dernière proposition de synthèse du sens de l'enseignement de la littérature fait écho aux propositions didactiques développées dans *Pour une lecture littéraire* de Dufays, Gemenne *et al.* (2015 [1996]). Y est proposé l'horizon d'apprentissage, à l'école, d'une habileté à la *lecture littéraire*, entendue comme un *va-et-vient dialectique* entre lecture distanciée (pôle du *lectant*, tel que défini par Picard (1986) et puis par Jouve (1992), lecture-*game*) et lecture participative (pôle du *lisant* ou du *lu*, lecture-*playing*)[24].

Comme le notent conjointement Daunay et Dufays (2020 : 75),

> L'usage de la notion [de lecture littéraire] en didactique permet de comprendre et de favoriser les réactions des élèves face aux textes littéraires, de manière à développer chez ces « sujets lecteurs » les moyens d'appréhender les textes en prenant en compte, outre les aspects formels et historiques qui peuvent aider à construire le sens d'un texte, leurs propres réactions subjectives et les conflits possibles d'interprétations entre les élèves.

La notion de lecture littéraire a été longuement discutée, et à de nombreuses reprises[25] ; ce n'est pas le lieu ici de retracer tous les termes d'un débat qui s'est révélé bénéfique pour enrichir cette proposition d'horizon didactique. Notons les utiles réflexions de Daunay (1999) sur les risques de naturalisation de la notion et, partant, d'une hiérarchisation des lectures (et possiblement des lecteur·rices). Prenons en compte également les travaux de

[24] Dumortier (2017) propose de renommer ces instances dues à Picard et Jouve : *lecteur critique* (le *lectant*), de *lecteur complice* (le *lisant*) et de *lecteur piégé* (le *lu*).
[25] Pour une synthèse, voir le dialogue entre Daunay & Dufays (2016), ainsi que le point de vue de Louichon (2011).

Marion Sauvaire (2013) qui propose, à la lumière de l'approche herméneutique de Ricœur, d'élargir la notion de distanciation. Celle-ci, au-delà de la seule mise à distance du texte, est considérée comme le moment critique de la compréhension de soi, permettant alors de comprendre également le retour réflexif sur soi-même comme lecteur. Cet élargissement permet ainsi, notent Sauvaire & Dufays (2020 : 238),

> d'inclure la mise à distance du texte dans un processus plus large de compréhension de soi et d'autrui comme sujets lecteurs. L'explicitation par les élèves de leurs parcours interprétatifs, à l'oral et à l'écrit, s'en trouve valorisée.

En intégrant ces remarques, la lecture littéraire telle qu'entendue par Dufays, Gemenne *et al.* (2015 [1996]) constitue un horizon didactique opérationnel dans les classes, tant pour les élèves que pour les enseignant·es, qui a été adopté dans de nombreux prescrits francophones depuis une vingtaine d'années.

Il m'apparait intéressant de situer cet horizon didactique dans la perspective plus générale d'une *formation littéraire* des élèves, telle que Jean-Louis Dumortier (2009 : 3), par exemple, l'entend[26] :

> ce que je désigne par l'expression « formation littéraire » n'est pas l'enseignement des « belles lettres » conçu comme transposition didactique *réservée au secondaire supérieur* de certains savoirs, polis par les ans ou flambant neuf, qui relèvent des sciences de la littérature ; c'est l'ensemble des pratiques qui, *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire (Bernié 2002) unifiée par une conception de la littérature et des compétences au commerce avec cette dernière.

Dans cette perspective, il s'agirait alors de viser la transformation d'un amateur de lecture de textes littéraires[27] en un *amateur éclairé*, développant, à l'école, ses capacités à comprendre, à interpréter et à apprécier ces œuvres :

> Concrètement, cela implique de consentir la qualité d'attention que requièrent les manifestations de l'intention artistique […], de prendre en considération (cela n'implique pas prendre plaisir à…) ce qu'a fait l'artiste pour […] être utile et procurer de l'agrément à son public destinataire. À commencer par l'invention d'une image de monde (fictionnel ou non) qui, d'une manière ou d'une autre, éclaire le monde d'expérience du lecteur et le porte à réfléchir à sa propre situation dans ce monde. L'amateur devient amateur éclairé en développant en outre ses capacités de

[26] On notera que Dumortier n'a pas utilisé la conception de la lecture littéraire développée par Dufays, Gemenne *et al.* (2015 [1996]), à qui il attribue un caractère « descendant » (2001 : 462) : « nous voulons dire par là qu'ils restent subjugués par des manières de lire typiques des spécialistes et qu'ils s'efforcent d'initier les apprenants à ces manières-là. Nous procédons à l'inverse, en prenant au sérieux la « lecture ordinaire » du récit de fiction, en privilégiant les activités qui en favorisent la métacognition et en risquant quelques pas seulement en direction de ces modes de compréhension, très divers, tous respectables, qui sont ceux des professionnels de la lecture. ». Dufays (2002) a répondu à cette objection en insistant sur le caractère ancré dans les pratiques « ordinaires » de la lecture littéraire telle qu'il l'a proposé avec Louis Gemenne et Dominique Ledur (2015 [1996]).

[27] Je tords légèrement et élargis le propos de Dumortier qui développe une réflexion restreinte au texte de fiction (Dumortier 2001).

> communiquer ce qu'il a compris, d'exposer les motifs de son appréciation et de mettre en question ses jugements de goût. (Dumortier 2009 : 14)

Cette formation littéraire, qui mobilise donc un ensemble de savoirs complexes[28] et des compétences en lecture littéraire comme en écriture[29], participe ainsi à l'entreprise générale d'éducation (et tout l'enjeu est de parvenir à le faire voir aux élèves) en soutenant les apprentissages langagiers, l'accroissement d'une culture sur la société et la création artistique, elle-même bénéfique à l'épanouissement intellectuel et socioaffectif des élèves.

À cet égard rappelons les propos déjà lointains de Pierre Barbéris, alors président de l'AFEF, dans le premier numéro de la revue *Le français aujourd'hui* (1968 : 15) :

> L'enseignement de la littérature française (affreuse expression ! il faudrait parler d'enseignement du français par la littérature française, celle-ci n'étant, au niveau du second degré, qu'un moyen) ne saurait plus être, s'il entend être formateur, ni rhétorique, ni mécaniquement historique.

3.3. La littérature dans la discipline *Français*

Pour clore, faisons un dernier détour par la question de l'ambigüité définitionnelle de la littérature qui ouvrait ce cadrage théorique. Cette dernière porte donc effet à l'école, qui lui accorde une importance croissante au fil de la scolarité : dans le découpage disciplinaire, dans les finalités d'enseignement-apprentissage ou encore, particulièrement en France, dans les identités professionnelles – se dire enseignant·e ou professeur·e, de français ou de lettres n'y exprime pas le même positionnement[30].

C'est le cas également dans le champ de la réflexion didactique : faut-il considérer la littérature comme « un objet clairement repérable, clairement délimité » (Schneuwly 1998 : 271), dotée d'une « autonomie relative » (Langlade 2004a, cité par Daunay 2007a) ou intégrée à la

[28] Voir par exemple la proposition de typologie de Canvat (2000) : savoirs socio-institutionnels, savoirs « formels » et savoirs historiques.

[29] Pensons à toutes les compétences scripturales et argumentatives nécessaires à l'élaboration de nombres de productions écrites sur base des textes lus en classe, que celles-ci soient inscrites dans une perspective analytique (voir ainsi Ahr & Peretti (2023) pour une synthèse récente) ou plus subjective, tels les écrits de la réception décrits par Le Goff & Larrivé (2018).

[30] Daunay (2007c) note ainsi « que se dire aujourd'hui professeur de français ou de lettres n'est pas un hasard, mais signale une certaine vision de la discipline enseignée, au moins depuis que le professeur de lettres ne désigne plus seulement le professeur de français, latin grec » (p. 70), tout en soulignant que « En France, l'institution se garde bien, quant à elle, de choisir, puisqu'elle organise des concours de *lettres* pour recruter des professeurs de *français* (Benoit 1998) formés à l'université, pour la préparation des concours, essentiellement en littérature (Ropé 1994; Martin-Christol 2005). »

discipline « français » (Halté 1992)[31] ? Entre ces différents pôles, Daunay (2007b : 141) proposait les constats suivants – qui me semblent toujours d'actualité :

> La didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Loin d'être un champ de recherche qui aurait su imposer ses vues dans la constitution des programmes d'enseignement, comme le reproche lui en est parfois fait, la didactique du français, dans le domaine de la littérature comme en d'autres, est plutôt un champ de conflits théoriques. Ces conflits théoriques portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets.

Pour ma part, j'inscris ce travail de thèse dans une « conception unificatrice » (Daunay 2007c : 85) de la didactique du français, entendue comme une discipline intégrative. Comme le soulignent ainsi Denizot, Dufays & Louichon (2019 : 11) :

> Penser la didactique de la littérature non comme une discipline autonome, mais comme un contenu spécifique (à l'instar par exemple d'une didactique de la grammaire, de l'oral, etc.) conduit en effet à penser la littérature comme un (méta) contenu de la discipline français, qu'il est possible de questionner à l'aide des concepts élaborés en didactique du français et dans d'autres didactiques.

Dire cela, ce n'est donc pas nier la valeur d'une *formation littéraire* à l'école et des apprentissages qui peuvent y être poursuivis, mais c'est bien considérer que les enseignements qui s'y rapportent doivent le plus possible construire du lien avec les finalités de la discipline *Français, langue d'enseignement*[32], c'est-à-dire le développement des compétences langagières. On s'accordera en effet sur le caractère essentiel de celles-ci pour chacun·e, d'abord en tant qu'apprenant·e depuis la maternelle jusqu'à l'université (la langue en tant que véhicule des autres apprentissages disciplinaires) et ensuite en tant que citoyen·ne, fort·e d'un effectif pouvoir d'agir, afin de prendre une place pleine et entière dans le monde social.

4. Transposition didactique et scolarisation

S'intéresser aux usages scolaires de la narratologie implique de se pencher également sur la genèse de ces savoirs et sur les chemins empruntés par ceux-ci vers et dans les classes. À cette question globale de la genèse et de la référence des savoirs scolaires, de nombreux travaux ont proposé diverses réponses depuis – et c'est finalement logique – l'institutionnalisation progressive des didactiques. Deux approches paraissent à cet égard

[31] Sur ce débat que Daunay qualifie de récurrent (p. 140), voir sa note de synthèse sur *l'État des recherches en didactique de la littérature* (2007b) et celle de Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises* (2015)

[32] Pour reprendre ici l'intéressant intitulé complet prévalant au Québec.

importantes pour nourrir un regard pertinent : la transposition didactique et l'approche développée en didactique du français autour de la culture scolaire et de la scolarisation.

4.1. La transposition didactique

En réaction aux impasses d'un applicationnisme[33] prévalant dans l'enthousiasme des avancées scientifiques (mathématiques modernes ou linguistique structurale par exemple) et qui postulait une applicabilité directe des savoirs issus de la recherche aux méthodes d'enseignement, c'est en didactique des mathématiques qu'Yves Chevallard (1991 [1985]), empruntant la notion au sociologue Michel Verret (1975), propose son modèle de la transposition didactique (désormais TD) :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. (p. 39)

Pour Chevallard, ce processus de TD fait ainsi subir un ensemble de transformations à des *savoirs savants*[34] faisant intervenir différents acteurs dans un mouvement d'abord externe et puis interne au système didactique – celui-ci étant entendu comme l'ensemble des relations entre enseignant, élèves et savoirs. Ce mouvement peut être schématisé comme suit :



Ces transformations sont, selon Chevallard, de différents ordres. Le didacticien des mathématiques reprend ainsi à Verret ce qu'il nomme des contraintes ou des effets de la TD dans l'apprêt didactique du savoir (ou mise en texte du savoir).

a) La désyncrétisation du savoir

Les savoirs sont désintriqués et délimités pour devenir des objets d'enseignement. Cette délimitation porte alors des effets d'implicitation portant sur des prérequis dès lors non reconnus comme tels (notions protodisciplinaire, voir ci-dessous). Par ailleurs cette désintrication désinsère les savoirs du « réseau des problématiques et des problèmes » qui

---

[33] Voir Denizot (2021a : 91) pour les liens néanmoins ambigus que la TD entretient avec l'applicationnisme avec qui elle partage un « mouvement descendant […], sa référence exclusive aux savoir savants et sans doute aussi cette attention particulière portée au renouvellement des contenus (qui est l'un des objectifs de l'applicationnisme) ».

[34] Terme problématique ayant suscité nombre de réactions et dont Chevallard s'éloignera dans ses travaux ultérieurs et ses propositions dans le cadre de la Théorie anthropologique du didactique. Voir à ce propos les commentaires de Denizot (2021a : 48). Schneuwly (1995 : 53) juge néanmoins la définition initiale – les savoirs savants sont ceux qui servent à produire de nouveaux savoirs – « suffisamment opérationnelle ».

lui donnent leur « sens » complet. Les savoirs sont ainsi décontextualisés de leur espace de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire. Ce mouvement permet éventuellement à ce qui constitue de simples hypothèses dans la recherche d'être présenté comme des savoirs établis dans des manuels ; c'est à cette caractéristique des manuels que s'était, de son côté, attaché Rumelhard (2011[1979]), qui y voyait un *processus de dogmatisation* du savoir.

b) La dépersonnalisation du savoir

À l'exception de certains savoirs prestigieusement rattachés à leur contexte de production (le théorème de Pythagore par exemple), les connaissances scolaires sont le plus souvent dépersonnalisées. Contrairement aux savoirs de la recherche, toujours pris dans un réseau de relations dument manifestées, les savoirs à l'école ne sont pas présentés comme des objets datés ou signés, mais au contraire comme des savoirs existant dans l'absolu.

c) La programmation de l'acquisition du savoir

Afin de pouvoir faire l'objet d'un enseignement, la mise en texte du savoir se caractérise par une programmation, se distanciant ainsi d'un savoir de référence à la logique non nécessairement linéaire ou séquentielle. Obéissant à une progression propre à un niveau ou à une institution scolaire, cette programmation, ou « norme de progression dans la connaissance » pour reprendre les termes chevallardiens, produit ainsi des effets de segmentation, d'« élémentarisation » des savoirs.

Par ailleurs et pour citer ici Verret (1975 : 146-147), la TD suppose également, quant à la transmission, la *publicité du savoir* – soit « la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre » – ainsi qu'un *contrôle social des apprentissages*, autrement dit leur évaluation[35].

La théorisation proposée par Chevallard va connaitre un succès certain au sein du champ de la didactique en fournissant un appareil théorique pensé justement pour construire la spécificité de l'approche didactique ; et ce malgré le fait que, dans cette perspective, les interactions au sein du système didactique – la transposition interne – soient minimisées. En effet, pour le didacticien des mathématiques, la TD est effectuée alors que commence la classe. C'est ce qu'il nomme ironiquement la « noosphère » (soit la sphère de l'esprit, de la raison, sur base de la racine grecque *voũς*), qui serait le lieu principal de la TD. Celle-ci constitue, selon lui, l'interface entre la société (parents d'élèves, politiques, militant·es de mouvements pédagogiques…) et le système d'enseignement (enseignant·es, associations

[35] Cité par Chevallard (1991 [1985] : 57)

professionnelles…). Cette transposition externe est alors le lieu de la sélection des savoirs savants et de l'essentiel de leur transformation.

Chevallard aborde également la question importante de la dialectique ancien/nouveau pour expliquer l'usure et la péremption des savoirs. À côté d'une obsolescence qu'il désigne comme interne (liée à la chronogénèse), le didacticien propose également de s'intéresser à une obsolescence externe ou absolue, envisageant un *vieillissement historique* des savoirs :

> Du nouveau toujours (chronogénèse), et toujours *un peu au-dessus* du « niveau » de l'enseigné (topogénèse) : telle est la nécessité du système didactique. (Chevallard 1991 [1985] : 78)

La péremption des savoirs s'expliquerait ainsi par ses effets : d'une part le maintien du différentiel des places didactiques à l'intérieur de l'économie de la classe ; d'autre part, vis-à-vis de la société, le gain symbolique et la légitimité sociale du projet d'enseignement par la distance toujours maintenue entre ce que Chevallard appelle ironiquement le savoir « laïc » et celui des « clercs ».

Cette question a également été abordée par Elisabeth Nonnon (1998d : 156) dans son étude consacrée à la transposition des théories du texte en formation d'enseignant·es :

> Un enjeu des références, c'est de constituer une culture commune à un corps professionnel, avec un double mouvement d'intégration et de légitimation, et d'autre part de distinction et de marquage (par rapport à d'autres corps professionnels, ou par rapport à des définitions plus anciennes du métier). Ce double fonctionnement des références théoriques constitue sans doute un des principes de leur choix. Elles doivent permettre d'intégrer, dans une perspective de reconnaissance et un langage plus légitime et synthétique des savoirs stratifiés des formateurs et des enseignants, selon un principe de réassurance : les références nouvelles s'ancrent dans des catégorisations, des problématiques, des tâches déjà progressivement construites, qu'elles permettent de justifier en les rendant communicables. Elles doivent aussi permettre une distinction, une avancée, dans une perspective programmatrice, légitimant des questions ou des pratiques nouvelles et obligeant à des déplacements, à la fois pour répondre à des problèmes didactiques ou professionnels réels et pour créer une nouvelle légitimité.

À cet égard, dans ce présent travail sur les notions narratologiques qui ont justement été, on le verra, auréolées d'une aura de nouveauté et de scientificité, il s'agira de différencier les discours, ici entremêlés, du champ de la didactique et du terrain des enseignant·es. Est-il en effet certain que la péremption des savoirs pointée par Chevallard ou que la nouveauté légitimatrice et distinctive repérée par Nonnon pèsent réellement dans le travail des enseignant·es ? Ne concernent-elles pas surtout le point de vue des didacticien·nes ?

4.2. Succès et critiques de la TD en didactique du français

La transposition didactique continue à constituer un cadre théorique pour certain·es chercheur·es, notamment à Genève où les équipes du GRAFE[36] articulent l'approche de Chevallard à la pensée instrumentale de Vygotskij (1997 [1934]), permettant par là une attention augmentée à la transposition interne et à la puissance créatrice de l'école dans le traitement des savoirs pour les transformer en objets à enseigner et enseignés. Schneuwly (2009 : 18) l'exprime de manière explicite : « le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire », accordant de ce fait une place centrale aux disciplines et à la formalisation des savoirs[37].

Néanmoins, la TD chevallardienne malgré ses apports essentiels à la construction du champ didactique, a suscité un débat intense et productif au sein de la communauté des chercheur·es en didactique du français, préoccupés par l'applicabilité de la TD aux spécificités de la discipline « Français » ou de l'enseignement de la littérature. Verrier (1991 : 15) pouvait ainsi noter plutôt abruptement dans *La lettre de la DFLM* :

> Je ne pense pas qu'on puisse transposer à l'enseignement de la littérature les thèses d'Yves Chevallard sur « la transposition didactique » (1985) en mathématiques.

Témoignage de cet intense débat : le nombre des reformulations et des alternatives proposées. Ainsi le *traitement didactique* de Romian (1987) et l'*élaboration didactique* proposée par Halté (1992) s'inscrivaient tous deux, en contrepied de la perspective chevallardienne, dans une visée résolument praxéologique (aider à faire « classe »), elle-même consubstantielle à une volonté de « rénovation » de l'enseignement du français :

> L'*élaboration didactique des savoirs*, parce qu'elle *implique* (et également *par cela* qu'elle implique), produit des objets d'enseignement qui n'ont pas la pureté, le tranchant, des objets scientifiques, ni, non plus, la fluidité des objets sociaux : ce sont des objets du *meilleur compromis possible* […]. Elle implique aussi des disciplines dont les contenus n'ont pas à être enseignés. La psychologie de l'apprentissage, la sociologie culturelle, tout ce qu'est susceptible de recouvrir le terme de pédagogie… participe de l'élaboration des savoirs didactiques. (Halté 1992 : 121-122)

De son côté, Claude Vargas (2014), en didactique de la grammaire, propose de « falsifier » la TD et introduit les termes de *recomposition* et de *reconfiguration didactique*, considérant qu'une TD est toujours une forme de patchworks de savoirs, au pluriel.

---

[36] *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
[37] Voir par exemple Schneuwly & Ronveaux (2021).

De manière réciproque, il s'agit également de signaler les travaux qui ont, au contraire, contribué à élargir le périmètre de la TD de Chevallard : Jean-Louis Martinand (1986) propose ainsi de considérer l'existence de savoirs professionnels et de pratiques sociales de références (trop souvent considérées – mais à tort – comme une réaction à la TD) tandis que Samuel Johsua (1996) introduit la notion de savoirs *experts* à côté de savoirs *savants*.

Je n'ai pas l'ambition de rendre la complexité des débats autour des propositions chevallardiennes, débats qui se poursuivent jusqu'aujourd'hui et continuent ainsi à construire le champ didactique[38]. Ciblons plutôt l'essentiel des critiques adressées à la théorisation de la transposition didactique. Dans un numéro de *Pratiques* tout entier dédié à la question, Petitjean (1998) note que celles-ci sont de deux ordres : une perception réductrice des savoirs scolaires et une définition restreinte de l'acte même de transposition[39].

On reproche ainsi une vision descendante dans la relation entre savoirs savants et savoirs scolaires en termes de dégradation plutôt qu'en termes de différence, ignorant du même coup la part créatrice de l'institution scolaire, part qu'a mis en exergue l'historien des disciplines, André Chervel. Celui-ci ne voit ainsi la fameuse noosphère conceptualisée par Chevallard qu'à l'intérieur de l'école (comprise au sens large). Comme l'analyse Denizot (2021a : 72), ce rapatriement par Chervel de la noosphère et des agents de la TD au sein de l'école, avec comme corolaire l'identification de ces derniers aux acteurs de l'école eux-mêmes, constitue un contrepied radical par rapport à la perspective de Chevallard, les savoirs scolaires étant alors des produits d'une école autonome dans cette entreprise de production de ces savoirs.

Au départ de son travail sur la grammaire scolaire dont il montre l'autonomie par rapport aux savoirs savants, Chervel a pu élargir son propos et, dans son article fondateur (1988), rappelle que Chevallard même (1991 [1985] : 39) signale l'existence de « véritables créations

---

[38] Pour un historique de la notion : Bronckart & Plazaola Giger (1998) ; pour une synthèse récente : Denizot (2021a).

[39] Chevallard a évolué sur cette question, proposant dans un article plus tardif (1997) une réponse à cette critique d'une approche strictement descendante de la TD ainsi qu'une certaine distinction ou une valorisation des savoirs « purs » issus des disciplines académiques. Dans la perspective d'une théorie anthropologique du didactique (TAD), il y développe l'idée de « praxéologie » ou d'« organisation praxéologique » qui regroupe tant des savoirs, des savoir-faire que des techniques fonctionnant de manière systémique.
Ce détournement du terme de « praxéologie » a été néanmoins été sévèrement condamnée par Jean-Paul Bronckart (2017 : 214) : « Est-il raisonnable de ré-exploiter des termes déjà définis et en usage dans d'autres disciplines scientifiques, sans prendre la peine de mentionner ces autres usages, de les analyser et d'expliquer en quoi et pourquoi il serait scientifiquement légitime de bousculer leur signifié ? La "praxéologie", dans son étymologie ("λογος de la praxis") et dans l'ensemble des sciences de l'humain, désigne la discipline (philosophique et/ou scientifique) traitant de l'agir humain ; dans l'usage de la TAD le signifié du terme est déplacé de la discipline à l'objet qu'elle vise, sans le moindre égard pour l'imposant corpus de travaux sur cette question […] et sans la moindre préparation des lecteurs et usagers ».

didactiques, suscitées par les “besoins de l’enseignement” » (citant alors les exemples de « grand sinus » et de « grand cosinus »).

4.3. Scolarisation et culture scolaire

Tout en reconnaissant l’apport de la TD, différent·es chercheur·es en didactique du français – et au premier chef, Nathalie Denizot, qui propose une conceptualisation de la notion de *scolarisation* à partir de son travail sur les genres littéraires – se sont efforcé de conjuguer la TD avec la perspective de Chervel, considérant le système scolaire comme un lieu d’élaboration et de création des savoirs, tout en introduisant une épaisseur historique apte à faire voir les logiques de sédimentation (Schneuwly 2007).

On a pu en effet poser le constat que, dans le champ de la didactique du français, la TD est devenue un concept certes opératoire, mais bien souvent dépersonnalisé, quasiment en voie de dissolution (Denizot 2021a). Cette tendance permet alors des usages divers et peu problématisés, aboutissant à une définition floue et à des usages axiologiques : il y aurait ainsi de bonnes ou de moins bonnes TD, alors que la question ne se posait pas en ces termes pour Chevallard. Cet usage apparait par exemple dans les termes *dystransposition/hypertransposition* utilisés par Marie-Anne Paveau (1996) dans son article sur les métalangages en classe de français, et il se retrouve également dans différentes occurrences du terme dans le corpus de la revue *Repères* qu’a analysé Denizot (2021a).

À contrecourant de ces usages, le couple *scolarisation/culture scolaire*[40] permet, selon Denizot, de penser les liens qui unissent l’institution scolaire – avec ses finalités, son histoire et ses formes spécifiques – et la société dans laquelle elle s’intègre. Dans une perspective systémique, il s’agit donc de comprendre que la première est influencée par la seconde autant qu’elle l’influence en retour (Denizot 2021a).

Dans une perspective didactique, la notion de *culture scolaire* peut donc être définie comme

> l’ensemble des contenus (au sens de Daunay 2015), des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d’organisation et de transmission qu’ils suscitent, en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d’organisation et de transmission sont des produits originaux de l’école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités. Cette culture « scolaire » est en grande partie une culture « disciplinaire », tant les

[40] À la suite de Denizot (2021a : 16), on retiendra la définition de la *culture* proposée par Maria Pagoni (2014) comme un ensemble de valeurs, de contenus et de pratiques, inscrits dans des espaces socialement structurés avec lesquels ils sont intriqués et en constante interaction. Il s’agit donc bien, « dans une approche anthropologique et relativiste » de comprendre « la culture comme non réductible à un patrimoine et relevant du “faire” plutôt que de “l’avoir” » (Denizot 2021a : 190).

> disciplines sont l'un des éléments constituants du système scolaire. (Denizot 2021a : 191)

Entendue en dehors de toute dimension axiologique ou connotation évaluative, la notion de *scolarisation* permet alors, selon Denizot, de

> questionner les objets scolaires, leur genèse, leur nature, et leurs modes de relation avec la sphère extrascolaire. Elle permet également de questionner les solidarités et les interactions entre ces objets […] et surtout, à la suite de Chervel (1992), de penser ces objets non comme « transposés » par des agents extérieurs à l'école, mais comme élaborés à l'intérieur même du système scolaire. (*ibid*.)

Pour décrire ces processus de manière intégrative, Daunay (2023) propose quant à lui d'envisager d'une part la dimension *transpositionniste/verticale* et d'autre part la dimension *créationniste/horizontale* de la construction des savoirs scolaires, ces deux aspects se combinant en un processus qu'il propose de représenter sous la forme suivante :



Comme il le note lui-même, la flèche descendante de cette schématisation est discutable :

> ne serait-ce que parce qu'elle donne à penser un contenu de référence qui serait totalement intact, sans lien avec l'histoire de son élaboration ou avec le contexte de sa diffusion, négligeant que le processus de dogmatisation des savoirs s'observe dès leur phase d'élaboration, de la part des savants autant que des enseignants (Rumelhard 2011). (Daunay 2023 : § 15)

La conception de Daunay me semble former un cadre d'analyse intéressant, compatible avec – et précisée par – l'approche proposée par Denizot. Cette dernière permet en effet une pertinente complexification des processus à l'œuvre dans la question de la construction et des cheminements des savoirs scolaires. Pour Denizot (2021a), la scolarisation, comprise comme la construction de la culture scolaire, implique des processus complexes : transposition, secondarisation, syncrétisation, reconfiguration, redéfinition, création, contamination, perméabilité, etc. Ces différentes opérations, dont la liste n'est pas fermée, doivent être considérées comme agissant le plus souvent de manière *intriquée* (Denizot 2013 : 264) pour, *in fine*, non pas simplifier les contenus en jeu, mais bien de les reconstruire en fonction d'enjeux didactiques toujours situés, dans un processus qui consiste à « fabriquer de l'enseignable », pour reprendre la formule de Chervel (1988, 1998).

La complexité et l'intrication des processus décrits par Denizot enrichissent donc la théorie de la TD proposée par Chevallard. En effet, dans une perspective proche de l'applicationnisme,

on pourrait voir dans la scolarisation de la narratologie un mouvement de transposition assez direct, mobilisant souvent des références immédiates aux théoriciens du récit (Genette au premier chef) et allant parfois jusqu'à reprendre des extraits d'œuvres utilisés par ceux-ci[41]. Néanmoins, comme je tenterai de le montrer dans la présente étude, il me semble que les propositions de Denizot permettent à la fois de mieux faire ressortir la densité historique des processus ayant conduit à cette scolarisation et d'envisager la complexité actuelle de ce ceux-ci du point de vue de la culture scolaire.

5. Considérations terminologiques

Procédés, modèles, concepts, notions, savoirs, outils… que ce soit dans les discours enseignants, dans la littérature didactique, dans les prescrits ou dans les manuels, nombreux sont les termes utilisés pour désigner les contenus d'enseignement et d'apprentissages (au sens de Daunay [2015] – cf. *infra*, p. 44) que l'on peut associer à la théorie du récit. Il s'agira donc de commencer par préciser les définitions qui seront accolées à ces étiquettes.

5.1. *Notion* et *concept* en didactique du français

En didactique du français comme dans les sciences humaines en général, force est de constater, à la suite de Denizot (2013) et de Marie-Cécile Guernier (2021), que le distinguo entre *notion* et *concept* reste souvent assez imprécis. En 2011, dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Daunay, Reuter et Schneuwly (2011 : 16) ont pris appui sur Jean-Claude Passeron (2006 [1990]) pour proposer de définir les concepts comme

> des syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer.

C'est également le parti pris par Louichon (2011 : 195), qui note que le passage au *concept* « suppose *a minima* que la notion est susceptible d'être définie et que cette définition est acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique ». S'exprimant dans le cadre du débat

[41] Ce qui ne va pas sans avoir des conséquences sur la question des corpus utilisés, comme le note Bruno Védrines (2017 : 68) à la suite de Cohn (2001) : « Il est instructif de constater à quel point la remarquable fécondité des études critiques d'après-guerre, si elle a proposé de nombreux concepts théoriques, les a essentiellement confrontés à un canon littéraire produit par la fabrique scolaire de la littérature, parfois même des plus classiques, le *Sur Racine* (1965) de Barthes ayant par exemple fait date. Il est également possible de citer Goldmann *Le Dieu caché* (1955), dont le sous-titre est *Étude sur la vision tragique dans les « Pensées » de Pascal et dans le théâtre de Racine,* ou encore *Figures III* (1972) de Genette pour les références de son corpus, *À la recherche du temps perdu* particulièrement. »

autour de la *lecture littéraire*, Dufays ajoute trois nécessités à ce critère de partage au sein du champ afin qu'on puisse stabiliser les notions et en faire des concepts :

> La première nécessité est que les chercheurs osent davantage confronter leurs modèles pour les clarifier, les mettre à l'épreuve et les solidifier. La seconde est qu'ils s'efforcent davantage de capitaliser les différentes recherches déjà menées… ce qui suppose d'abord qu'on les lise ! Et la troisième est d'intégrer, d'enrichir, de complexifier ces recherches, par une articulation accrue avec des observations recueillies sur le terrain. (Daunay & Dufays 2016 : 17)

L'indétermination qui plane entre *notion* et *concept* est parfois considérée comme productive. C'est en tous cas l'avis de Christine Barré-De Miniac (2002 : 30), qui considère intéressant de poser son objet d'étude – la littéracie – en tant que *notion*, car cela « donne une certaine liberté au chercheur d'explorer des pistes diverses » et de dépasser les « cloisonnements disciplinaires ».

Il faut donc constater que la dignité du *concept* n'est pas reconnue à tout syntagme en didactique du français – résultat sans doute de luttes symboliques ou distinctives dans la défense de paradigmes théoriques particuliers. Admettons que la conceptualisation peut recouvrir également le fait d'attribuer un sens particulier à une *notion* – tout en reconnaissant la possibilité d'autres acceptions – dans un contexte donné (enseignement, expérimentation, dispositif d'ingénierie didactique…[42]) ce qui permet alors de problématiser de manière spécifique l'objet d'étude envisagé – problématisation qui est, comme le soulignent Daunay, Reuter *et al.* (2011 : 17), l'une des fonctions premières des concepts. Moyennant cette prudence, il me parait équilibré de ne pas théoriser plus en avant cette question pour ce qui est des concepts dans le champ de la recherche en didactique du français[43].

5.2. Les savoirs narratologiques, des « objets enseignés » ordinaires ?

De nombreuses terminologies ont été élaborées pour désigner ce qui fait objet d'un enseignement ou d'un apprentissage, chacune jetant un éclairage spécifique sur le phénomène en s'ancrant dans différents paradigmes théoriques. Si Chevallard, avec sa théorie de la transposition didactique, a largement contribué à construire théoriquement la notion de *savoir*, il s'agit de noter avec Denizot (2021b : 53) que

> ce terme – au sens générique des « savoirs scolaires » – est en concurrence chez les didacticiens avec les « objets » ainsi qu'avec les « contenus » d'enseignement et d'apprentissage : les contenus peuvent se référer non seulement à ce qu'on

[42] C'est ce que propose ainsi Dominique Ulma (2016) dans son article consacré à la « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation ».
[43] À l'instar de Denizot (2013), je me permettrai en conséquence d'utiliser de manière quasi synonymique ces deux termes, sauf, bien entendu, quand il s'agira de discuter d'éventuelles distinctions opérées par des auteur·rices ou par des personnes rencontrées dans le cadre de cette enquête.

> nomme des savoirs, mais aussi aux savoir-faire, aux pratiques, aux savoir-être, aux valeurs, etc. bref, à tout ce qui est à l'école objet même de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le couple *savoir/savoir-faire*, parfois complété de *savoir-être* ou de *compétence* peut ainsi se comprendre dans les *contenus* d'enseignement et d'apprentissage tels que définis par Daunay (2015 : 23) : « Un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement ». Cette diversité de termes, qui permet d'affiner en contexte l'acception de « savoir », n'a néanmoins pas fait disparaitre ce dernier mot, qui peut servir d'hyperonyme : Jean-Pierre Astolfi (2008) rappelle, à la suite de Barthes entre autres (lors de sa célèbre leçon inaugurale en 1977 : 21), que comme le suggère leur étymologie commune, les savoirs ont une « saveur » particulière, qui n'est pas celle des « activités » par exemple (Denizot 2021b). Par ailleurs, si l'on suit Schneuwly (1995 : 52), « tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles » puisque « ce n'est jamais la pratique en tant que telle […] qui devient objet d'enseignement », mais un savoir sur cette pratique.

5.3. Contenus proto-, para-, disciplinaires

Il est utile de rappeler la typologie des statuts des contenus proposée par Chevallard (1991 [1985] : 49-50) entre savoirs protodisciplinaires, paradisciplinaires et disciplinaires. Les derniers sont des *objets* explicites d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires, là où des savoirs paradisciplinaires fonctionnent plutôt comme des *outils*, non enseignés explicitement, mais que les élèves doivent s'approprier en s'appuyant sur les répétitions et les pratiques du maitre (Reuter 2019). Les savoirs protodisciplinaires sont de l'ordre du *déjà-là* (Schneuwly 1995 : 54), ce sont des formes de *prérequis* dont l'absence est parfois considérée comme un « scandale » (Reuter 2019). Dans leur attention aux implicites dans l'enseignement et le danger que celui-ci représente pour les non-héritiers (Bourdieu & Passeron 1964), Reuter & Delcambre (2006) ont pu rapprocher cette question des savoirs proto- et paradisciplinaires à ce qu'ils nomment « objets *impliqués* » en opposition aux « objets enseignés », lesquels sont dérivés, dans le système genevois, des objets « à enseigner » (Schneuwly 2009a). Reuter & Delcambre (2006 : 242) notent ainsi :

> On peut penser que les savoirs et les savoir-faire « paradisciplinaires », c'est-à-dire non enseignés explicitement, mais requis pour les apprentissages disciplinaires et « pesant » dans l'évaluation, constituent un lieu de différenciation important entre les apprenants qui peuvent les acquérir par d'autres voies (familiales, par exemple) et ceux qui sont dépourvus de cette possibilité.

Selon les mots de Chevallard (1991 [1985] : 50), les notions paradisciplinaires constituent donc, des *notions-outils* qui « ***ne font pas l'objet d'un enseignement*** : ce sont des objets de savoir *auxiliaires*, nécessaires à l'enseignement (et à l'apprentissage) des objets [de savoir] proprement dits » (p. 51). Couplé à « notion », surgit ici le dernier terme qu'il est utile de discuter : *outil*.

5.4. L'outil en didactique du français

La notion d'*outil* a été problématisée en didactique notamment par Schneuwly (2009b) à partir de l'approche instrumentale de Vygotskij (1997 [1934]). Exposée dans *Pensée et langage*, cette conception s'inspire de l'analyse marxienne du travail humain qui considère que l'homme exerce une transformation de la nature à l'aide de « moyens de travail », ces outils étant des « produits historiques d'une société donnée » qui vont tout à la fois « façonner » le travail et modifier celui qui l'utilise (Schneuwly 2009b : 30).

Intégrées à une perspective didactique, ces considérations amènent Schneuwly à circonscrire l'objet de travail de l'enseignant aux « processus psychiques des élèves », c'est-à-dire à leurs « modes de penser, de parler et d'agir » (*ibid*.). Ne pouvant agir directement sur ces processus psychiques, l'enseignant·e agit en réalité sur les objets à enseigner, les transformant en objets enseignés à l'aide d'outils médiateurs de différentes natures. Au-delà des instruments[44] proprement matériels ou techniques, transversaux (tableau noir, ordinateur…) ou disciplinaire (manuels, exercices…), Schneuwly, à la suite de Vygotskij, propose de considérer « les outils sémiotiques, les différents systèmes de signes, les concepts et les systèmes théoriques » (Dolz, Schneuwly *et al.* 2008 : 147) qui permettent ainsi de « de nommer, de parler, de questionner, d'étayer, de réguler et d'institutionnaliser l'objet enseigné » (Aeby Daghé 2021 : §2). Objet et outils d'enseignement entretiennent alors des rapports complexes et dynamiques :

> De nature sémiotique et en tant qu'instrument psychologique, l'outil est médiateur de significations et lui-même un composant de l'objet. L'outil contribue ainsi à la mise en scène des objets d'enseignement, à la focalisation de leurs diverses dimensions, et surtout à l'activation de certains de leurs usages. (Dolz, Schneuwly *et al.* 2008 : 144)

[44] À la suite de Schneuwly (2009b : 20), je ne distingue pas la notion d'*outil* de celle d'*instrument* – distinction parfois opérée dans le champ de la didactique du français, par exemple par Bénédicte Étienne (2011) ou Martine Wirthner (2017) en s'inspirant de la perspective anthropologique de Pierre Rabardel (1995). Dans cette conception, « instrument est préféré […] à outil lorsque l'outil sera envisagé en tant qu'agent d'une activité de penser (sic). Le terme outil gardera le sens d'artefact (…) pré-existant à l'usager mais pas encore utilisé par lui » (Étienne 2011 : 14).

Dans ce rapport dialectique, la distinction entre objet et outil d'enseignement – dont Daunay (2007c : 53) note qu'elle est dans les faits rarement opérée dans le champ de la didactique du français – devra aussi être mobilisée dans l'analyse des discours enseignants qui forme la matière de cette étude. On pourra ainsi se demander si l'emploi du terme « outil » pour désigner des notions narratologiques fait référence à un objet d'enseignement ou à un instrument médiateur de savoirs. Plus précisément, on pourra s'interroger sur le type de contenu auquel cette notion est associée : à des savoirs, à des savoir-faire, à des compétences ? En conséquence, différentes questions et points d'attention apparaissent :

- Le fait de dénommer *outils* les notions narratologiques induit-il 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 des outils à son usage propre « pour gérer une situation didactique où se traite un objet d'enseignement effectif » (Daunay 2007c : 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 maitrise est faible et ne sera pas évaluée en tant que telle ?[45]

5.5. Le pari des savoirs et des outils

Reprenant le sous-titre de l'article que Karl Canvat (2000) consacre à la question des « savoirs pour lire la littérature », je veux ici marquer une forme de positionnement théorique, en m'adossant à son propos : faire le pari de doter les enseignant·es et/ou les élèves de savoirs « utiles » visant *in fine* l'acquisition de savoir-faire (cf. Schneuwly 1995), c'est affirmer leur intérêt social et politique. Comme il l'indiquait déjà en 1998 lors du colloque de Toulouse consacré aux enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français :

> *Socialement, les savoirs sont des instruments de lutte contre les inégalités et les injustices*. Si, en effet, une pure logique de consommation (des goûts et du plaisir) devait, en effet, l'emporter dans l'enseignement de la littérature, il y aurait fort à craindre qu'elle ne s'accompagne de certains effets discriminants par trop connus : répétition du plus familier, donc du plus accessible, et abandon de la découverte au hasard des rencontres et des inclinations personnelles, c'est-à-dire, en fait, le plus souvent, au jeu des privilèges sociaux (P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, 1964 : 110-

[45] Ce triple questionnement recoupe en partie, on le voit, la catégorisation opérée par Chevallard sur les statuts des contenus disciplinaires (cf. *supra*, p. 36).

> 111). *Politiquement*, les savoirs, parce qu'ils peuvent être partagés, permettent à une communauté culturelle de *disposer de références communes*, indispensables au sentiment d'identité de chacun et à la possibilité pour tous de vivre ensemble. (Canvat 2000 : 68, je souligne)

C’est en cela qu’une étude des usages scolaires relatifs à l’outillage narratologique peut à son tour avoir quelque *utilité* : mieux connaitre ces usages, c’est permettre d’affiner l’outillage en savoirs *enseignables* et *partageables*.

Partie 2. La scolarisation de la narratologie (1966-2022) – quelle évolution ?

Pour (en) terminer sans récapitulation inutile, quelques mots d'autocritique ou si l'on veut d'apologie. Les catégories et les procédures proposées ici ne sont certes pas à mes yeux sans défaut : il s'agissait, de choisir entre des inconvénients. Dans un domaine habituellement concédé à l'intuition et à l'empirisme, la prolifération notionnelle et terminologique aura sans doute irrité plus d'un, et je n'attends pas de la « postérité » qu'elle retienne une trop grande part de ces propositions. Cet arsenal, comme tout autre, sera inévitablement périmé avant quelques années, et d'autant plus vite qu'il sera davantage pris au sérieux, c'est-à-dire discuté, éprouvé, et révisé à l'usage. […]

Je pense donc, j'espère que toute cette technologie, assurément barbare pour les amateurs de Belles-Lettres – prolepses, analepses, itératif, focalisations, paralipses, métadiégétique, etc. – apparaîtra demain comme des plus rustiques, et ira rejoindre d'autres emballages perdus dans les décharges de la Poétique : souhaitons seulement qu'elle n'y aille pas sans avoir eu quelque utilité transitoire.

GENETTE (1972) *Discours du récit*. Après-propos (p. 264).

Introduction

L'objectif de cette deuxième partie est d'approcher, dans une perspective diachronique, les voies de la scolarisation (Denizot 2021a) de la narratologie, posant par là même le contexte de la troisième partie consacrée à un état des lieux des pratiques.

Quelles bornes choisir pour cette étude historico-didactique ? L'année 1966 constituera le point de départ de celle-ci. En effet, en novembre de cette année, le pôle des « Littéraires » d'un collectif d'enseignant·es français·es, Enseignement 70, constate que « depuis quelques années la linguistique, la critique littéraire, les sciences humaines ont fait de tels progrès […] qu'on ne lit plus aujourd'hui les "grands textes" comme les lisaient nos maîtres. Le groupe décide alors de se lancer dans une double entreprise d'information (« nous mettre au courant de ce dont nous n'avons jamais entendu parler au cours de nos études ») et de recherche (« examiner les répercussions des progrès de ces sciences sur le contenu – et par voie de conséquence – sur les méthodes de notre enseignement littéraire »)[46].

Le hasard veut qu'un mois plus tard, un numéro de revue promis à bel avenir éditorial paraisse sous un titre qui allait faire florès : *L'analyse structurale du récit*, numéro 8 de *Communications* sous la direction de Roland Barthes, rassemble un grand nombre d'intellectuel·les aux noms alors peu connus. Une belle réponse à la demande exprimée par les membres d'Enseignement 70 qui s'en empareront aussitôt.

Parmi les auteurs du numéro, Gérard Genette n'a pas encore publié son opus le plus fameux, mais son article « Frontières du récit » annonce la tournure narratologique que va prendre son travail et qui se concrétisera dans *Discours du récit* (au sein du recueil *Figures III*, 1972). Les 50 ans de cet essai, dont le succès ne s'est toujours pas démenti, me semble une borne intéressante pour clore l'examen de l'« aventure scolaire de la narratologie » (Denizot 2023), ce qui coïncide fort heureusement avec l'enquête menée auprès des enseignant·es pour documenter les usages scolaires actuels de la narratologie dans leurs pratiques de classes. Par ailleurs, on voit, à la même époque, la narratologie bénéficier d'un intérêt dans des cercles qui avaient pu en être peu friands voici quelques années. Une notice est ainsi consacrée à la narratologie (Baroni & Dufays 2020) dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, Le Goff *et al.* 2020). De la même façon, l'appel des 24es Rencontres des

[46] *Enseignement 70*, novembre 1966, n° 20, p. 19-21.

chercheur·euses en didactique de la littérature[47] mentionnait de manière inédite la narratologie, en s'interrogeant sur les modalités d'exploitation des « outils de la narratologie post-classique » (Baroni 2017) dans « l'écriture de fiction […] abordée sous l'angle de sa réception, pensée dans un espace associant les lecteurs, dans une conduite pragmatique et esthétique du discours fictionnel littéraire, et des effets produits par le texte » (p. 3).

Entre les deux bornes choisies, 1966 et 2022, il est évident que l'école a changé, et avec elle, la formation des enseignant·es, tout comme les entours de l'institution scolaire. À l'entame de la période que je me propose de traiter, on ne parle que peu de « didactique du français » (peut-être de « pédagogie du français ») en tant que champ de recherche : le terme – et avec lui des postes universitaires, des financements, des revues…– ne s'impose que progressivement dans les années 1990. Il s'agira, dans les deux chapitres qui ambitionnent de retracer les voies de la scolarisation de la narratologie, de faire droit à ces éléments de contexte, essentiels pour comprendre celle-ci.

La modestie et la prudence sont ici de rigueur : il s'agit ici d'approcher et de documenter autant que faire se peut les processus de scolarisation de la théorie du récit. Mettre en perspective l'état des lieux établis par notre enquête auprès des enseignant·es est en effet vite apparu nécessaire pour une meilleure compréhension de celui-ci, tout en permettant un état de l'art sur la question de la narratologie scolarisée. Mais cette plongée en diachronie s'est effectuée avec les sources les plus aisément disponibles (voir ci-dessous les corpus explorés), laissant de côté des recherches de traces sur une scolarisation de concepts dans des productions d'enseignant·es (l'équivalent des fiches théoriques collectées dans notre enquête, voir en troisième partie) ou mieux encore dans des productions d'élèves (copies, témoignages…). À bien des égards, cette étude de la scolarisation de la narratologie s'apparentera plus aux discours de la noosphère (champ didactique, instructions officielles, manuels…) sur cet ensemble conceptuel… et ce n'est pas la même chose. Néanmoins, dans les travaux didactiques, certainement à partir de la fin des années 1980, s'amorce la volonté de documenter les pratiques et différentes enquêtes (Bogaerts, Legros *et al.* 1988; Veck 1994; Paveau & Pecheyran 1995) permettent d'approcher les pratiques de classes. Cette progressive reconfiguration du champ didactique s'accompagne de l'évolution des statuts et des éthos de ses acteur·rices qui, au fil de leur carrière passent, pour certain·es, d'enseignant·e militant·e critique à chercheur·euse dans le monde académique, voire à prescripteur·rice, évoluant donc entre les différents espaces définis par Reuter (2007b : 70)

[47] Organisée en 2024 à Toulouse autour des « territoires de la fiction de l'école à l'université ».

qui ne sont pas étanches les uns aux autres : espaces de la *recherche*, des *prescriptions*, des *recommandations* et des *pratiques* (cf. *infra*, p. 56). Pour le dire autrement, lire André Petitjean dans *Pratiques* en 1974, ce n'est pas la même chose que de le lire dans la même revue en 2022. Ce n'est qu'un exemple, qu'on pourrait multiplier à l'envi[48].

Puisque la reconnaissance de la linguistique, des théories du récit et du texte, comme apports scientifiques ou comme disciplines contributrices à l'enseignement du français et à sa rénovation (pour reprendre le vocabulaire militant des années 1970) a servi également comme facteur de reconnaissance et d'institutionnalisation de la didactique du français en tant que champ de recherches (postes académiques, revues, financement de projet de recherches…), parler de scolarisation de la narratologie, c'est aussi, un peu, parler de la naissance et de la progressive institutionnalisation de la didactique du français langue d'enseignement (incluant les approches didactiques de la littérature). Ainsi que le note Jean-François Halté (1992 : 59, je souligne en gras),

> la prise de *conscience* des phénomènes de transposition, la *connaissance* progressive des problèmes qu'elle pose, constituent des instruments précieux pour l'action didactique. Ils permettent au moins de *dénaturaliser les savoirs* et de les réinscrire dans la triple **histoire raisonnée des savoirs savants, des savoirs enseignés et des conjonctures éducatives**.

Cette partie se veut plus générale que l'état des lieux des usages scolaires de la narratologie, donné à lire en troisième partie, et empruntera une perspective globale pour les quatre terrains sur lesquels porte ce travail, même si l'on tentera – autant que possible – de faire droit aux spécificités de chacun de ces terrains.

Deux chapitres composent cette partie : le premier envisage ce que j'ai appelé la « scolarisation militante » de la théorie du récit et sa progressive manuélisation ; le second documente l'entrée dans les prescrits avant de s'attarder aux discours critiques qui se multiplient, à partir des années 1990, à l'encontre des usages scolaires de la narratologie.

Corpus exploités

Afin de dessiner les voies qu'a pu emprunter la scolarisation (Denizot 2021a) de la narratologie dans telle perspective diachronique, j'ai envisagé, outre une exploration la plus complète possible de la littérature didactique, différentes sources de données : un ensemble de prescrits issus des différents contextes envisagés de 1978 à 2008, une sélection de manuels scolaires et d'ouvrages à destination des enseignant·es, différentes revues didactiques et

[48] Sur les tensions constitutives de la didactique du français, voir Daunay (2007c :20 *sq.*).

professionnelles, les entretiens réalisés avec des acteur·rices de scolarisation de la narratologie, et enfin un rien d'archives inédites. Je présente ces différents corpus ci-dessous. Ceux-ci s'ancrent dans les différents espaces que Reuter (2007b : 70) distingue : celui de l'espace de la *recherche* en didactique, celui des *pratiques* d'enseignement-apprentissage (« le maître dans sa classe enseignant tels contenus à des élèves »), celui des *prescriptions* (« textes de lois, instructions officielles… régissant, au moins en partie, ce qui est à enseigner et les manières de l'enseigner ») et enfin celui des *recommandations* (« composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus : on peut ici penser à la formation, à l'inspection, aux associations pédagogiques, aux manuels… »).

Les prescrits au fil du temps

En toute étude didactique, la prise en compte des textes officiels s'avère à la fois insuffisante et indispensable (Petitjean 1999) : insuffisante, car leur analyse ne permet d'approcher qu'un curriculum formel ou prescrit, ne reflétant pas la réalité des classes et des pratiques – soit un curriculum réel (Perrenoud 1995 [1984] : 110) ; indispensable, car ces textes stables sont au moins censés représenter un « cadre normatif commun à tous » (Nonnon 2010 : 7) qui intègre « dans une certaine mesure, avec retard, certaines pratiques effectives dans les classes » (*ibid*.). Ces textes permettent aussi de « penser [le champ disciplinaire] de manière homogène et cohérente en lui fournissant […] un modèle de référence » (Dieu, Druart *et al.* 1995 : 10). Par ailleurs, et de façon très intéressante pour la perspective diachronique adoptée ici, ces programmes reflètent la doxa dominante d'un contexte donné : volontés politiques, institutionnelles et professionnelles. En cela, leur prise en compte permet d'appréhender les « modes » pédagogiques et les évolutions de la recherche en éducation (Outers 2020).

Leur lecture est néanmoins complexe : émanant d'une instance énonciative plurielle variant selon les ordres et les cycles d'enseignement, ces documents condensent un ensemble de « mouvements contradictoires liés aux attentes et aspirations du moment, à des impératifs de réorientation qui tiennent compte du développement socio-économique et de l'évolution des savoirs » (Thévenaz-Christen, Aeby Daghé et al. 2014 : 87). D'une édition d'un programme à l'autre, les silences sont aussi « parlants » que ce qui y est énoncé, dans le sens où ces textes

> tendent à afficher les continuités d'une génération de plans d'études à l'autre plutôt que d'insister sur les ruptures : du point de vue de l'institution scolaire, il s'agit de ne pas mettre en défaut les instructions passées en désavouant ce qui a précédé tout en intégrant des innovations qui justifient la publication d'un nouveau plan d'études. (*ibid.)*

Dans une perspective diachronique, et au-delà des différences (pluralité des plans d'études en fonction du double réseau d'enseignement en Belgique ou des réalités cantonales en Suisse, rythme différencié de publication des programmes…), Petitjean (1999) estime qu'on peut observer une périodisation semblable, rythmée depuis les années 1960 selon trois étapes : enseignement traditionnel ; enseignement rénové ; enseignement en *reconfiguration* ou *médian*, forme de synthèse ou de compromis entre les deux tendances antérieures. Comme le note Dezutter & Dufays (1999), il s'agirait alors de sortir de l'impasse causée par la rupture entre ce que Halté (1992) a appelé la configuration « ancienne » et la configuration « nouvelle ». À cette tripartition, il faut ajouter l'ère de l'enseignement par compétence comme principe organisateur des apprentissages en français depuis les années 2000[49]. Ancré dans des « pratiques sociales de référence », l'enseignement du français se veut alors associé à des objectifs plus clairs, articulés selon des séquences plus cohérentes, bien que la notion de « compétence » soit également discutée sur ses présupposés idéologiques (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 139).

Ces grandes étapes ont guidé la répartition du corpus rassemblé[50] dans lequel un repérage des notions narratologique a été effectué, avec une attention aux éventuelles références théoriques associées.

Les manuels scolaires

« Sources incontournables » pour Bishop (2019 : 235) quand il s'agit de mener une étude en diachronie, les manuels « permettent de retrouver à travers l'évolution des contenus et des activités proposées les configurations de la discipline et ses finalités culturelles, linguistiques et idéologiques, à différentes périodes » (*ibid*.).Pour Denizot (2016b : 41), les manuels font en effet apparaitre les « tensions entre tradition et innovations, entre volonté de renouvèlement des corpus et constitution de vulgates scolaires, tensions qui sont au cœur de l'enseignement de la littérature depuis plus d'un siècle »

Il s'agit de noter que les contextes influencent fortement le statut et la place accordée aux manuels dans les pratiques enseignantes. Au Québec, les manuels doivent ainsi recevoir l'approbation préalable du ministère de l'Éducation alors qu'en Belgique, certains peuvent être agréés après publication. La logique éditoriale en Belgique a longtemps été influencée par la

[49] À noter que l'enseignement par compétence n'est, en France, un principe organisateur qu'au niveau du collège (socle commun).
[50] Voir en bibliographie (p. 415), la liste des prescrits envisagés.

« pilarisation » de la société[51] et, partant, de la structuration d'un enseignement partagé – pour le dire vite – entre réseau officiel laïque et réseau libre catholique[52]. En Suisse romande, leur élaboration est contrôlée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), et s'est concrétisée pour les moyens d'enseignement romand pris en compte dans cette étude par l'adaptation d'une collection française ; la production des manuels et leur commercialisation sont alors gérées par cet acteur commercial (cf. *infra*, p. 249, n. 343). En France, la conception et la mise sur le marché des manuels sont libres, tout comme leur choix par les équipes enseignantes.

Les revues didactiques et professionnelles

J'ai également envisagé le dépouillement de différentes revues didactiques et professionnelles[53], considérant, avec Denizot (2016a) ainsi que Daunay et Grossmann (2012 : §4), que « l'histoire de la didactique du français recoupe en partie celle de ses périodiques ». Afin d'envisager les différents terrains pris en compte, j'ai d'abord inclus dans ce corpus les revues éditées par les associations professionnelles des enseignant·es de français[54] en Belgique, en France et au Québec, soit respectivement *Français 2000* pour l'ABPF, *Le français aujourd'hui* pour l'AFEF, et *Québec Français* pour l'AQPF. Ont également été dépouillées de manière systématique les revues *Repères*, *Pratiques* et *Enjeux*.

Entretiens avec les acteur·rices de la scolarisation de la narratologie

Dans l'amplification de la perspective diachronique de ce travail, il est apparu pertinent de collecter les témoignages de celles et ceux qui avaient pu contribuer au processus de scolarisation de la narratologie ou du moins en être les témoins privilégiés. En effet, ces

---

[51] Structuration essentielle de la société belge (et des Pays-Bas), les piliers renvoient à « un ensemble d'organisations qui forment un réseau partageant une même tendance idéologique. Ces réseaux se structurent et s'opposent sur la base de clivages, en particulier du clivage philosophique » (extrait du « Vocabulaire politique » proposé par le CRISP, Centre de recherche et d'information socio-politique, voir https://www.crisp.be). Depuis la fin du XIXe siècle, on définit traditionnellement trois piliers structurant la société belge : un pilier catholique, un autre socialiste et un dernier libéral. « De manière plus ou moins complète selon les cas, un pilier peut se composer d'une fédération de mutualités, d'une confédération syndicale, d'organisations professionnelles patronales, de classes moyennes et/ou d'agriculteurs, de coopératives, de mouvements féminins, de mouvements de jeunesse ou d'éducation permanente, d'écoles ou d'institutions de soins privées, d'associations culturelles, sociales, philosophiques ou religieuses, sportives, récréatives, etc. Chaque pilier aspire ainsi à encadrer les citoyens "du berceau à la tombe". De plus, les organisations qui le constituent visent la cohésion et l'émancipation de groupes minoritaires (les agriculteurs, les ouvriers…) » (URL : https://www.vocabulairepolitique.be/pilier/ consulté le 12/01/2025).

[52] Pour une présentation plus complète, voir p. 195.

[53] Pour une présentation et une remise en contexte des revues structurant le champ de la didactique du français, voir Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 179 sq.), le numéro 46 de *Repères* coordonné par Daunay & Grossmann (2012), Brillant Rannou, Le Goff *et al.* (2020 : 92 sq.), Dias-Chiaruttini, David *et al.* (2020).

[54] Je présente ces différentes associations plus loin (p. 75), lorsque j'aborde leur contexte de création dans les années 1950-60. J'y explique l'absence d'une telle revue professionnelle pour le contexte de la Suisse romande.

personnes (voir ci-dessous) ont participé aux premiers numéros des revues qui se créaient dans ce moment particulier des années 1960-70 (*Pratiques*, *Repères*, *Le Français aujourd'hui*…) et certaines d'entre elles ont été à l'origine d'ouvrages de synthèse maintes fois réédités à destination plus ou moins directe du corps enseignant. Le plus souvent enseignant·es elles·eux-mêmes à leurs débuts (ou faut-il dire militant·es pédagogiques ?), ces chercheur·euses ont ensuite investi le domaine académique et/ou le champ de ce qu'on n'appelait pas encore la didactique du français. D'une manière ou d'une autre, elles ou ils sont les signatures toujours convoquées quand on parle de théories du récit et de ses usages scolaires.

Ce corpus[55] est constitué de six contributions[56] de noms bien connus dans le champ de la didactique du français et issus des différents coins de la francophonie : Jean-Paul Bronckart Jean-Louis Dumortier, André Petitjean, Claude Simard, Yves Reuter ainsi que Jean-Michel Adam et Françoise Revaz dans un témoignage à deux voix.

Et un rien d'archives[57]

Profitant de l'ouverture des archives de Gérard Genette, disparu en 2018, j'ai exploré celles-ci en mai 2024, ce qui a permis de préciser quelque peu les rapports que l'auteur de *Figures III* a pu entretenir avec le monde scolaire.

Le service audiovisuel du Réseau Canopé a répondu à ma demande de numérisation d'archives radiophoniques : Genette et Todorov sont en effet intervenus à différentes reprises dans les émissions de la radio scolaire française, organe de l'OFRATEME[58].

À la BNF, j'ai dépouillé les exemplaires – rares – du bulletin qu'a édité le collectif Enseignement 70, et au Musée national de l'éducation à Rouen, les archives de Jacques Bourraux, son fondateur et animateur.

Suivant le conseil de Clémence Cardon Quint[59], j'ai enfin exploré, aux Archives nationales, les dossiers de la Commission Emmanuel, chargée au début des années 1970 de réfléchir, en France, à la rénovation de l'enseignement du français au secondaire.

---

[55] Ces témoignages ont été publiés dans le numéro 6 de la revue *Transpositio*, *Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives* (Baroni, Mahieu *et al.* 2023).
[56] Sous la forme d'entretiens, sollicités par écrits. Pour plus de détails sur le canevas d'entretien, voir Mahieu (2023).
[57] Les références de ces différents fonds sont à trouver en bibliographie, p. 387.
[58] Dépendant du ministère de l'Éducation nationale, l'OFRATEME (pour Office français des techniques modernes d'éducation) est l'ancêtre du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), renommé Réseau Canopé.
[59] Que je remercie vivement pour les ressources qu'elle m'a transmis afin d'explorer ce gigantesque fonds, et aller ainsi à l'essentiel.

Chapitre 1 - La séduction et l'entrée dans les classes

> Les exercices dont je vais parler ont été élaborés en référence à certains ouvrages de la nouvelle critique, en particulier *Les chemins actuels de la critique* de la décade de Cerisy de 1966, les numéros 8 et 11 de *Communications*, le *Figures I* de Genette, les *Problèmes du nouveau roman* de Ricardou, les *Essais sur le roman* de Butor et des articles de la revue *Langage*. Si nous utilisons ainsi des références théoriques, c'est pour nous une manière de systématiser des expériences que déjà, depuis 5 ou 6 ans, nous faisons empiriquement.
>
> Jean Verrier, lors de la décade de Cerisy 1969 consacrée à l'enseignement de la littérature (1971 : 454)

Une recherche des premières traces d'usages scolaires des notions narratologiques ne peut manquer de repérer l'activité d'un collectif d'enseignant·es, maintenant quelque peu oublié. Le groupe Enseignement 70 a pourtant été le creuset d'une première scolarisation de la narratologie. Certes, ces enseignant·es ne sont sans doute pas les seuls à s'être ainsi approprié les propositions théoriques de Barthes, Genette et Todorov (pour ne citer qu'eux), mais les membres de ce collectif ont laissé une trace importante qu'il s'agit de documenter ici, en constatant à quel point le caractère militant empreignait leur engagement dans une période de contestation généralisée.

Dans l'extrait placé à l'entame de ce chapitre, si j'ai mis en exergue les mots de Jean Verrier, pilier du collectif Enseignement 70 avant de rejoindre l'AFEF et d'animer sa revue *Le français aujourd'hui*, c'est pour souligner un point qui me parait essentiel : il ne s'agit pas de voir, dans l'histoire de la scolarisation de la narratologie, une transposition uniquement descendante de notions élaborées par ce qu'on appelait alors la « Nouvelle Critique ». Autrement dit, l'école n'a pas attendu *Figures III* ou le n° 8 de la revue *Communications* pour chercher, inventer, dériver, accommoder, acclimater, hybrider et bricoler de nouvelles « façons de faire » pour travailler les textes littéraires. Mais il est certain que les propositions théoriques citées par Verrier rencontrent un ensemble de besoins (pas tous didactiques, on le verra dans les pages qui suivent), fournissent une terminologie nouvelle et apportent une caution « scientifique » à même de légitimer des pratiques nouvelles. Mais ces pratiques sont-elles vraiment nouvelles ? Comme bien souvent, le succès de nouveaux savoirs scolaires se mesurera, on le verra, à leur capacité à se greffer à de l'existant.

1. La scolarisation militante de la théorie du récit

1.1. 1966, année faste

En écho à l'effervescence intellectuelle qui marque les années 1960, et l'année 1966 en particulier, le pôle des « Littéraires » du collectif Enseignement 70[60] constate dans leur revue que « depuis quelques années la linguistique, la critique littéraire, les sciences humaines ont fait de tels progrès […qu'] on ne lit plus aujourd'hui les "grands textes" comme les lisaient nos maîtres »[61]. Emmenés par Jean Verrier et Hélène Huot, ces jeunes enseignant·es décident ainsi de se lancer dans une double entreprise d'information – « nous mettre au courant de ce dont nous n'avons jamais entendu parler au cours de nos études » – et de recherche : « examiner les répercussions des progrès de ces sciences sur le contenu – et par voie de conséquence – sur les méthodes de notre enseignement littéraire »[62].

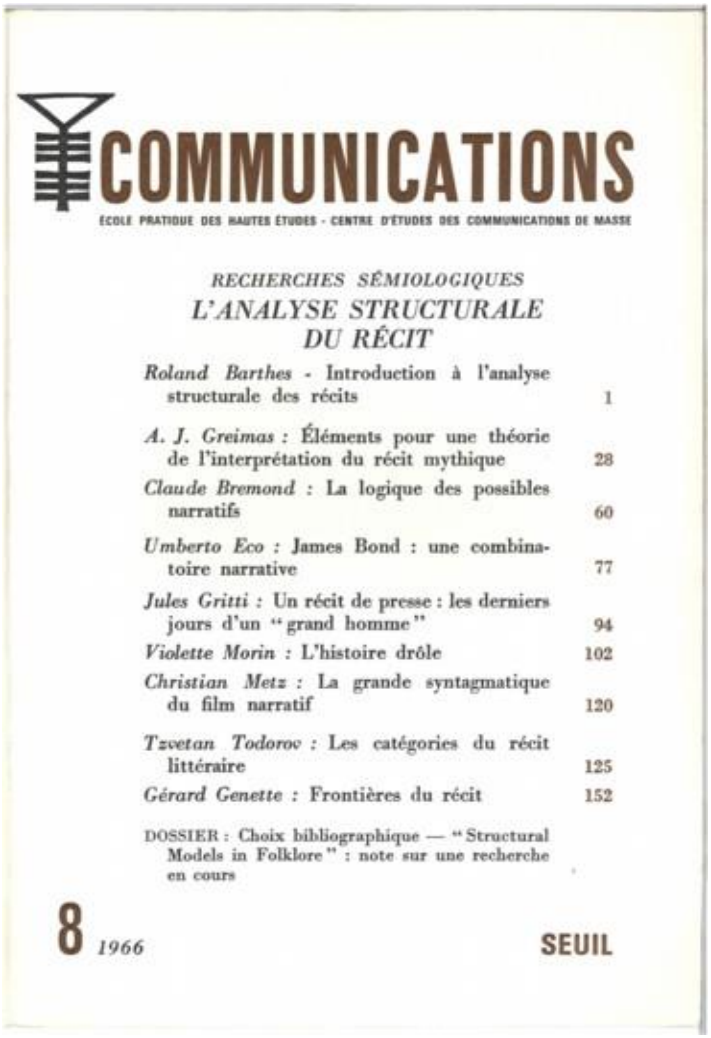
C'est que 1966 voit toute une série de publications marquer le champ intellectuel :

> La polémique entre Althusser et Garaudy, entre l'« antihumanisme théorique » et l'« humanisme socialiste », occupe le comité central du parti communiste à Argenteuil, sans que le débat soit tranché. La querelle de la nouvelle critique n'en finit pas, et Genette publie son premier *Figures*. Mais c'est surtout *Les Mots et les choses* qui fait date. La fin de l'année 1966 verra la parution des *Écrits* de Lacan et de *Du miel aux cendres*, le deuxième volume des *Mythologiques* de Lévi-Strauss. Tous passent à « Lectures pour tous » sur la première chaîne. Foucault y fait un tabac, très à l'aise, souverain, enterrant Sartre. Le structuralisme explose dans les médias. Sartre a beau le traiter de dernière ruse de la bourgeoisie pour réprimer le marxisme et de qualifier les structuralistes de technocrates – Beauvoir ajoute que Foucault est « poussiéreux » –, l'année s'achèvera par l'apothéose du structuralisme en Amérique, à l'université Johns Hopkins où un colloque réunit les ténors du mouvement. (Compagnon 2013a : §52)

Pour ce qui nous concerne plus directement, l'année 1966 voit Todorov faire paraitre la traduction française d'une sélection de textes des formalistes russes sous le titre *Théorie de la littérature*, Greimas publie sa *Sémantique structurale* et Barthes dirige le numéro 8 de la revue *Communications* consacré à l'analyse structurale du récit. Ce numéro, qui sera plusieurs fois réédité et ensuite repris dans la collection « Points » au Seuil, marque « l'avènement d'une

[60] Fondé en 1962, le collectif rassemble, en France, des enseignant·es du secondaire et est composé de deux deux groupes disciplinaires : celui des historiens (qui comptera, entre-autres Jean-Louis Chrétien, futur grand spécialiste de l'Afrique des Grands Lacs) et un groupe de littéraires, au sein duquel militent Jean Verrier, futur rédacteur en chef de la revue *Le Français aujourd'hui* et professeur à Vincennes/ Saint-Denis, Michel Mougenot, Hélène Huot, Marie-France Azéma, Philippe Longchamp… Pour une histoire plus développée de ce collectif, voir Cardon-Quint 2011, 2015 ; Legris 2014.
[61] Hélène Huot, Jean Verrier, « Un projet des littéraires », *Enseignement 70*, n° 20, novembre 1966, p. 20.
[62] *Ibid*.

narratologie d'inspiration structuraliste » (Adam 1984 : 6) en rassemblant les contributions suivantes (Figure 1) :



COMMUNICATIONS

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES - CENTRE D'ÉTUDES DES COMMUNICATIONS DE MASSE

RECHERCHES SÉMIOLOGIQUES

L'ANALYSE STRUCTURALE DU RÉCIT

Roland Barthes - Introduction à l'analyse structurale des récits 1

A. J. Greimas : Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique 28

Claude Bremond : La logique des possibles narratifs 60

Umberto Eco : James Bond : une combinatoire narrative 77

Jules Gritti : Un récit de presse : les derniers jours d'un "grand homme" 94

Violette Morin : L'histoire drôle 102

Christian Metz : La grande syntagmatique du film narratif 120

Tzvetan Todorov : Les catégories du récit littéraire 125

Gérard Genette : Frontières du récit 152

DOSSIER : Choix bibliographique — "Structural Models in Folklore" : note sur une recherche en cours

8 *1966* SEUIL

Figure 1 : Page de couverture du numéro 8 de Communications (1966).

Dans son article consacré aux « Frontières du récit », Genette annonce la tournure narratologique que prendra son travail dans les années suivantes, laquelle trouvera son aboutissement dans son fameux essai « Discours du récit » publié dans *Figures III* (1972). Sollicité par Roland Barthes pour ce numéro, Genette dit s'être montré d'abord plutôt réticent devant cette commande qui l'intéressait peu. Ce n'est qu'encouragé par Barthes que Genette s'était décidé à traiter des limites du récit, avant de se prendre au jeu[63] :

> Cette question faussement naïve : pourquoi le récit ? – pourrait au moins nous inciter à rechercher, ou plus simplement à reconnaître les limites en quelque sorte

[63] Genette relate cet épisode dans « Du texte à l'œuvre », *Figures IV* (Genette 1999a). Barthes lui sera reconnaissant de cet effort : accusant réception du manuscrit de Genette, il lui adresse ses félicitations en un style

> négatives du récit, à considérer les principaux jeux d'oppositions à travers lesquels le récit se définit, se constitue en face des diverses formes du non-récit. (Genette 1966 : 152)

Dans son article, Todorov (1966) traite quant à lui du « récit comme histoire » et du « récit comme discours », sur la base de l'héritage des formalistes russes. À l'intérieur de cette deuxième partie, il s'intéresse à la perspective narrative en reprenant à son compte la typologie des « visions » de Pouillon (1946)[64], en parlant, lui, d'« aspects du récit »:

> En lisant une œuvre de fiction, nous n'avons pas une perception directe des événements qu'elle décrit. En même temps que ces événements, nous percevons, bien que d'une manière différente, la perception qu'en a celui qui les raconte. C'est aux différents types de perception, reconnaissables dans le récit, que nous nous référons par le terme d'aspects du récit (en prenant ce mot dans une acception proche de son sens étymologique, c'est-à-dire « regard »). Plus précisément, l'aspect reflète la relation entre un il (dans l'histoire) et un *je* (dans le discours), entre le personnage et le narrateur. (Todorov 1966 : 141)

Todorov propose alors une tripartition de la perspective narrative qui, reprise et à son tour modifiée par Genette[65], va connaitre un succès dans les manuels et les ouvrages à destination des enseignant·es :

- Narrateur > Personnage (la vision « par derrière »)
- Narrateur = Personnage (la vision « avec »)
- Narrateur < Personnage (la vision « du dehors »)

Bremond, quant à lui, contribue au numéro avec sa proposition, inspirée des travaux de Vladimir Propp, de regrouper en une séquence élémentaire « trois phases obligées de tout processus » :

> a) une fonction qui ouvre la possibilité du processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir ;
> b) une fonction qui réalise cette virtualité sous forme de conduite ou d'événement en acte ;
> c) une fonction qui clôt le processus sous forme de résultat atteint. (p. 1).

élogieux, mais plutôt vexatoire pour les autres contributeurs du numéro : « Votre texte est d'autant plus précieux que si le reste du numéro (que j'ai à peu près en entier – sauf mon propre texte) est d'un niveau intellectuel remarquable – il manquera un peu de cette élégance de pensée, de ce soudain élargissement de perspectives qu'il y a dans votre article » (Archives Genette, Dossier *Correspondance* 363 EHE 79 : 1957-2007, lettre du 4/08/1966).

[64] Dans *Temps et roman* (1946) et la section consacrée aux « modes de la compréhension » (p. 69-151), Pouillon propose une tripartition de « visions » : « avec », « par derrière » et « du dehors », sans établir de distinction entre narrateur et auteur. Sur les lectures de Pouillon et le devenir de ses propositions, voir Rabatel (1997b : 19-35).

[65] Dans son « Discours du récit » (1972). Voir Baroni (2021) pour une synthèse sur ces questions.

Cette « logique des possibles narratifs » s'organise donc en un schéma ternaire de la logique actionnelle qui deviendra quinaire avec la proposition de Paul Larivaille (1974) de tenir compte des états initiaux et finaux transformés par le procès narratif (Baroni 2011).

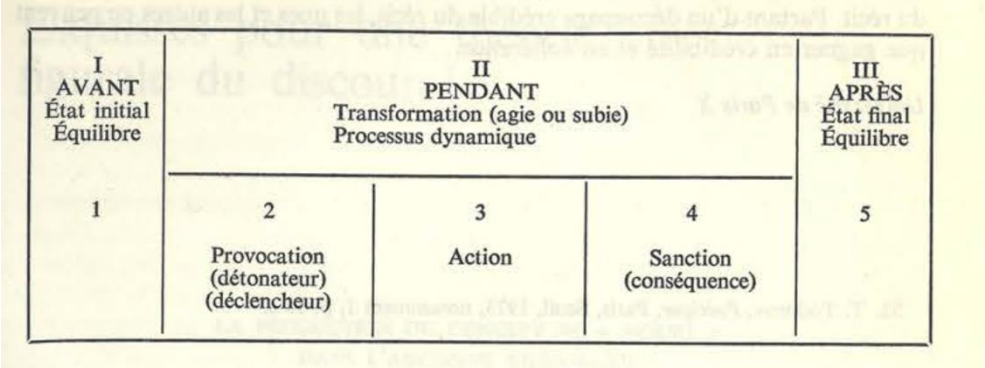


Figure 2 : La séquence narrative élémentaire selon Paul Larivaille (1974 : 387)

1.2. Les premières traces de scolarisation : Enseignement 70

Dans ces années 1960 marquées par les débuts de la démocratisation de l'enseignement secondaire[66], ces différentes propositions théoriques vont rencontrer l'intérêt de jeunes enseignant·es français·es. Souvent très politisé·es, ces dernier·ères sont en demande de « changer l'école pour changer la société » ainsi que le clame le slogan des *Cahiers pédagogiques*. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire le numéro intitulé « La révolution dans l'enseignement » qu'Enseignement 70 consacre aux évènements de mai 1968 – « qui ne nous ont pas trouvés surpris » indiquent les membres du collectif[67]. Les efforts de ces enseignant·es militant·es pour s'emparer des propositions théoriques du moment ne sont certainement pas les seuls à être réalisés à l'époque, mais les expérimentations autour de l'analyse du roman que va mener ce groupe vont recevoir une audience exceptionnelle, ainsi qu'on va le voir. Par-là, ils vont contribuer grandement à faire connaitre les propositions d'utilisation scolaire de ce qu'on désigne alors plutôt sous l'appellation « analyse structurale du récit ».

Avant d'aller plus loin, disons deux mots de ce collectif, que son animateur Jacques Bourraux désignait comme un « groupe d'étude pour la réforme de l'enseignement » (Legris 2014). Fondé en 1962, Enseignement 70 recrute à la fois dans les rangs de la Jeunesse étudiante

[66] Voir Cardon-Quint (2015 : 175-181) sur ce mouvement général voyant accéder de nouveaux publics à l'enseignement secondaire de type long à la faveur d'un cycle de réformes allant, en France, du décret Berthoin (1959) à la réforme Haby (1975), dans un contexte d'évolution démographiques et sociétales.
[67] Intervention de Jean Verrier dans une réunion du collectif en 1970 (Archives Bourraux, MNE Rouen, farde 2.C.10)

chrétienne[68], parmi les groupes étudiants de la Sorbonne (particulièrement la Fédération générale des étudiants en lettres) et les collègues croisés au hasard des affectations (Azéma, Longchamp *et al.* 1982). Une des membres du « groupe des littéraires », Hélène Huot, pouvait ainsi témoigner :

> Enseignement 70 nous a sortis de l'isolement que pouvait représenter une nomination dans des régions où nous arrivions sans connaître personne, et dans des établissements scolaires un peu englués dans la routine de cette énorme machine qu'était (et que reste) l'Éducation nationale ; mais le groupe nous a aussi, et surtout, sortis du conformisme intellectuel qui régnait alors (en ces années d'avant 1968) dans la plupart des établissements scolaires. (Legris 2014 : §13)

Éditant un bulletin du même nom, le collectif se distingue par une double identité : à la fois mouvement d'éducation et association de spécialistes (Legris 2014), à une époque où n'existe pas encore l'AFEF[69], que rejoindront nombre des figures d'Enseignement 70. Le groupe fonctionne alors en se basant sur des logiques d'interconnaissance par le biais du bulletin et de rencontres annuelles, les sessions de Melun (Cardon-Quint 2011).

Comme annoncé dans le bulletin de novembre 1966 cité plus haut (p. 62), le groupe des littéraires, dont le noyau est essentiellement parisien, va donc se lancer dans un cycle de lectures. Au programme de celui-ci, on trouve le n° 8 de la revue *Communications* (1966), *Figures* de Genette (1966), *Problèmes du nouveau roman* de Jean Ricardou (1967), et *Pourquoi la nouvelle critique : critique et objectivité* de Serge Doubrovsky (1966)[70]. Aux lectures succèdent ensuite des « expériences », détaillées et présentées pour appel à participation dans le bulletin de décembre 1967 : fiche de lecture, étude d'un roman, exercice de grammaire transformationnelle, résumé de texte, montage poétique, etc. Les consignes pour « l'étude d'un roman » précisent ainsi :

> Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que toute lecture d'un roman comporte une part d'observation et une part d'interprétation. Certains sujets

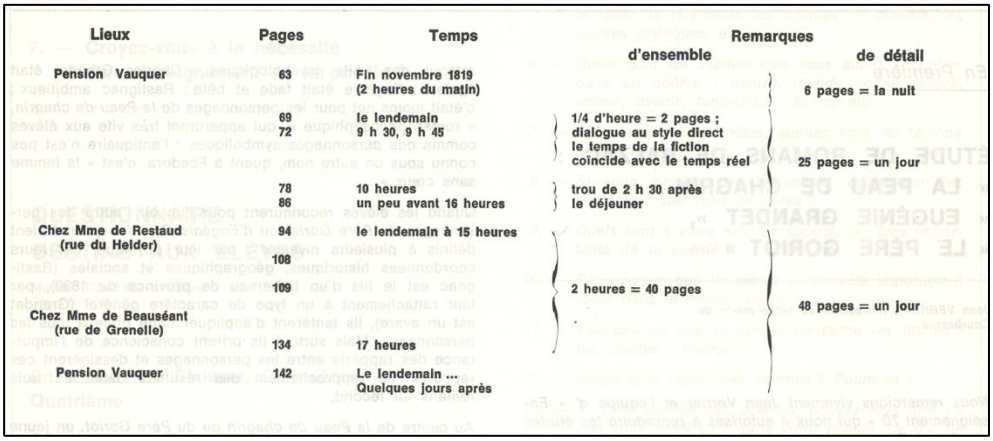
[68] Legris (2014) note que le noyau initial de ce collectif créé en 1961 et dissout en 1973 est composé de « de jeunes enseignants chrétiens de gauche réunis autour de Jacques Bourraux. […] Plus de la moitié des premiers membres du groupe sont en effet d'anciens cadres de la JEC, association qui a défendu, dans les années 1950, une vaste réforme éducative visant à promouvoir un enseignement plus démocratique, porteur d'un « humanisme moderne ». Durant les années 1950, la JEC a aussi noué des liens étroits avec l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) »

[69] L'AFEF, Association française des enseignants de français, est créée en 1967 sous le nom d'AFPF (P pour Professeurs). Le changement de dénomination intervient dès 1973, l'association envisageant l'enseignement du français « de la maternelle à l'université ». Dans un souci d'inclusion, il s'agissait d'utiliser plutôt le terme « enseignant ». Par commodité, j'utilise l'acronyme AFEF indépendamment de la date des publications évoquées.

[70] Verrier, Jean « Groupe parisien des littéraires », in *Enseignement 70*, n° 25, octobre-novembre 1967, p. 21.

> d'exposés, à faire seul ou en équipe, devraient leur faire vivre ce rôle d'observateur. Par exemple :
>
> - l'analyse chronologique : le temps de la fable et le temps du récit de l'auteur ;
> - les rapports d'un personnage avec les autres personnages ;
> - la constellation des personnages liés à un personnage précis
> - la structure générale de l'œuvre[71].

Rassemblés et discutés lors de la réunion annuelle de 1968 (à laquelle Genette prend part durant une matinée[72]), les comptes-rendus d'expériences donnent lieu à la publication d'une brochure intitulée « L'enseignement de la littérature dans le secondaire ». Création de schémas des relations entre personnages, analyse chronologique du récit, étude du rapport du narrateur et des personnages… les exercices proposés (voir la figure 3 pour un exemple) se font toujours en groupe ce qui amène le collectif à considérer que « le problème est double, puisque à l'apprentissage d'une nouvelle façon d'aborder la littérature se mêle, pour la plupart des élèves au moins, l'apprentissage du travail de groupe » (Verrier, Mougenot *et al.* 1969 : 69)[73].



Lieux	Pages	Temps	Remarques d'ensemble	Remarques de détail
Pension Vauquer	63	Fin novembre 1819 (2 heures du matin)		6 pages = la nuit
	69	le lendemain	1/4 d'heure = 2 pages ; dialogue au style direct le temps de la fiction coïncide avec le temps réel	
	72	9 h 30, 9 h 45		25 pages = un jour
	78	10 heures	trou de 2 h 30 après le déjeuner	
	86	un peu avant 16 heures		
Chez Mme de Restaud (rue du Helder)	94	le lendemain à 15 heures		
	108			
	109		2 heures = 40 pages	
Chez Mme de Beauséant (rue de Grenelle)				48 pages = un jour
	134	17 heures		
Pension Vauquer	142	Le lendemain ... Quelques jours après		

Figure 3 : Extrait de la brochure d'Enseignement 70, publiée dans Les Cahiers Pédagogiques*, n° 86 (Verrier, Mougenot et al. 1969 : 66)*

Le bilan posé par les expérimentateurs mêle enthousiasme et réalisme ; l'étude de trois romans de Balzac, évoquée par Verrier, est ainsi diversement appréciée par ses élèves :

> Une majorité a trouvé l'exercice long, difficile : « Il faut lire tout le livre un crayon à la main ! » – peut-être parce qu'ils ont trop été habitués à disserter sur ce qu'ils n'ont pas lu. (*ibid*.)

[71] *Enseignement 70*, n° 26, décembre 1967, p. 14.
[72] Sur la question des rapports de Genette avec Enseignement 70 et plus largement avec l'enseignement secondaire, cf. *infra*, p. 73.
[73] On remarquera que le terme *ellipse* n'est pas encore employé dans l'extrait donné (figure 3) mais qu'y utilisé le terme « trou ».

Mais Verrier note également que

> leur insatisfaction est souvent positive, dans la mesure où ils veulent aller plus loin : « Ce n'est pas sur une seule œuvre, mais sur plusieurs que l'on peut définir Balzac » (sic). Ils sont donc loin de penser qu'ils auraient « fait Balzac » en expliquant cinq ou six fois vingt lignes. En revanche, les explications de textes faites après cette étude (deux pour chaque roman) paraissent « couler », les élèves ne cherchent plus ce qu'il faut dire. (*ibid*.)

Les exercices proposés ne remplacent donc pas l'explication de morceaux choisis mais sont considérés par l'enseignant comme un complément, une assise, voire un outil productif pour la réalisation de cet exercice canonique. Malgré une mise en cause de la sacralité du texte et des exercices assignés à son appréhension, l'innovation didactique que représente l'utilisation de notions d'analyse structurale s'inscrit donc toujours dans une « culture du commentaire » (Charles 1995) que Daunay (2007b : 174) estime avoir été confortée par la didactique de la littérature alors en germe. Au moment de conclure leur présentation, les membres d'Enseignement 70 insistent ainsi sur l'importance de « parvenir jusqu'au stade de l'interprétation » après avoir amené leurs élèves, grâce à ces exercices, à « distinguer nettement la description et l'interprétation ». À défaut, « l'on risque de décevoir les élèves, l'étude structurale leur paraissant au mieux un jeu amusant mais gratuit » (Verrier, Mougenot *et al.* 1969 : 69). Il est à noter que ces préventions relatives à l'insuffisance du lien entre la description structurale et le travail sur le sens seront au cœur des critiques qui s'abattront sur les usages scolaires de la narratologie vingt ans plus tard. Mais n'anticipons pas.

Les expérimentations d'Enseignement 70 vont attirer l'attention de Todorov, vraisemblablement informé par Genette de ce que « des profs de français bricolaient en classe des exercices inspirés de ses études sur le récit » (Verrier 2017 : 133). Verrier se voit alors sollicité pour exposer ces expérimentations dans une page du journal *Le Monde* (figure 4) intitulée « Vers une "théorie de la littérature" » – notons les guillemets que plaçait alors le journal parisien[74] pour désigner les contributions de Genette et de Todorov. Cette publicité donnée aux expériences d'Enseignement 70 en vient même à susciter « l'intérêt de correspondants étrangers (Angleterre, Suisse, Pays-Bas, Chili, États-Unis…) » (Verrier 1969 : 26).

[74] *Le Monde*, 29 mars 1969, page IV du supplément.

Page IV — LE MONDE — 29 mars 1969 — SUPPLEMENT AU NUMERO 7529

ÉTUDE

Vers une « théorie de la littérature »

LE RENOUVEAU DE LA POÉTIQUE

ENTRE la critique littéraire proprement dite et l'histoire littéraire, un nouvel ordre de recherches s'est développé en France et à l'étranger depuis quelques années, qui porte non plus sur les œuvres et les créateurs individuels mais sur la littérature en soi, sur ses conditions d'existence et de développement, ses modes d'action, ses moyens et la diversité de ses formes. C'était le programme que se proposait Valéry dans sa chaire de poétique.

Cette théorie de la littérature ou nouvelle « poétique », dont Gérard Genette, de l'Ecole des hautes études, précise ici le besoin et l'objet, s'élabore actuellement dans des groupes d'études spécialisés comme le CECMAS (Centre d'études des communications de masse à l'Ecole des hautes études). Mais les poètes, les créateurs, ont été les premiers à fournir les éléments de cette réflexion : Baudelaire, Flaubert, Mallarmé, Proust, Valéry. Plus près de nous, en France, des critiques comme Maurice Blanchot (« la Part du feu », « l'Espace littéraire », « le Livre à venir »), Roland Barthes (« le Degré zéro de l'écriture », « Critique et vérité »), Gérard Genette (« Figures »), sans se livrer à des études systématiques, ont formulé et éclairé ces problèmes. Aujourd'hui, avec hardiesse, cette réflexion débouche en quelque sorte sur la place publique et oriente non seulement les recherches, mais l'enseignement. En témoignent le programme des études littéraires tel qu'on l'a conçu au centre universitaire de Vincennes et l'aperçu que donne ici un professeur du groupe Enseignement 70 des méthodes pédagogiques qui tentent de renouveler, dès le lycée, l'ancienne explication de texte.

DEPUIS quelques années, la conscience littéraire, en France, semblait s'enfoncer dans un processus d'involution d'aspect quelque peu inquiétant : querelles entre histoire littéraire et « nouvelle critique », colloques sur les « chemins actuels » de la critique occupée à d'obscurs débats, à l'intérieur de cette nouvelle critique elle-même, entre une « ancienne nouvelle », existentielle et thématique, et une « nouvelle nouvelle » d'inspiration formaliste ou structuraliste, prolifération malsaine d'études et d'enquêtes sur les tendances, les méthodes, les voies et les impasses de la critique : de scission en scission, de réduction en réduction, nos études littéraires semblaient vouées sans cesse davantage à retourner sur elles-mêmes l'appareil de leurs prises et à s'enfermer dans un ressassement narcissique et, comme tel, stérile et finalement autodestructeur, réalisant à échéance le pronostic énoncé en 1928 par Valéry : « *Où va la critique ? A sa perte, j'espère.* »

Cette fâcheuse situation pourrait cependant n'être qu'une apparence. Et cette réflexion un peu sérieuse sur la critique engage nécessairement une réflexion sur la littérature elle-même. Une critique peut être « sauvage », naïve, inconsciente, purement empirique ; une *méta*-critique, par contre, implique toujours une « certaine idée » de la littérature, et cet implicite ne peut manquer très longtemps d'en venir à l'explication. Et voilà peut-être comment d'une sorte de mal peut nous venir une sorte de bien : de quelques années de spéculations ou de ratiocinations sur la critique pourrait sortir ce dont nous avons tant manqué depuis bien plus d'un siècle, que la conscience même de ce manque semblait nous avoir quittés ; une apparente impasse de la critique pourrait en fait conduire à un renouveau de la *théorie littéraire*.

De la théorie des genres à la psychologie de l'œuvre

C'est bien de renouveau ou de renaissance qu'il faut parler, puisque, sous les noms de poétique et de *rhétorique*, la théorie des genres et, plus généralement encore, la théorie du discours, remontent comme chacun le sait à la plus haute Antiquité, et, d'Aristote à La Harpe, se sont maintenues dans la pensée littéraire de l'Occident jusqu'à l'avènement du romantisme : lequel, en déplaçant l'attention des formes et des genres vers les « individus créateurs », en reléguait ce type de réflexion générale au profit d'une psychologie de l'œuvre à quoi, depuis Sainte-Beuve et à travers toutes ses vicissitudes, s'est toujours tenue ce que l'on nomme aujourd'hui critique.

Que cette psychologie s'arme (ou s'altère) plus ou moins de perspective historique, ou de psychanalyse, ou de sociologie, qu'elle se déporte davantage vers la personne de l'auteur ou vers celle du lecteur (du critique lui-même), ou qu'elle tente encore de s'enfermer dans le problématique « immanence » de l'œuvre, ne modifie jamais fondamentalement la fonction essentielle de la critique, qui reste d'entretenir le dialogue d'un texte et d'une psyché, consciente ou inconsciente, individuelle ou collective, émettrice ou réceptrice. Le projet structuraliste lui-même pouvait fort bien n'introduire finalement dans ce tableau qu'une nuance, du moins en tant qu'il consistait à étudier « la structure » (ou « les structures ») d'une œuvre considérée, d'une manière peut-être superstitieuse, comme un « objet » clos, achevé, absolu et par là l'acte, la décision (peut-être arbitraire, ou fortuite) qui l'instaure. Dans son débat avec l'histoire littéraire, la critique moderne depuis Valéry s'est appliquée à séparer les notions d'œuvre et d'auteur, dans le dessein tactique fort compréhensible d'opposer la première à la seconde, responsable de tant d'excès et d'activités oiseuses.

Or, il apparaît en même temps que son statut d'œuvre s'épuise pas la réalité, ni même la « littéralité » du texte littéraire, et, qui plus est, que le fait de l'œuvre (l'immanence) présuppose un grand nombre de données transcendantes à elle qui relèvent de la linguistique, de la stylistique, de la sémiologie, de l'analyse des discours, de la logique narrative, de la thématique des genres et des époques, etc. Ces données, la critique est dans l'inconfortable situation de ne pouvoir, en tant que telle, ni s'en passer ni les maîtriser.

Il lui faut donc bien admettre la nécessité, de plein exercice, d'une discipline regroupant toutes ces formes d'études non liées à la singularité de telle ou telle œuvre, et qui ne peut évidemment être que ce que Thibaudet nommait « critique pure », visant non des œuvres mais des « essences », c'est-à-dire une théorie générale de la littérature ; et il est tout naturel que cette nécessité se soit manifestée avec une force particulière à l'occasion d'une crise de la critique.

Qu'une telle discipline doive ou non chercher à se constituer comme une « science de la littérature », avec les connotations désagréables que peut comporter l'usage prématuré d'un tel terme en un tel domaine, c'est une question peut-être secondaire : du moins est-il certain qu'elle seule peut y prétendre, puisque, comme chacun le sait (mais comme notre tradition positiviste, adoratrice des « faits » et ignorante des lois, semble l'avoir oublié depuis longtemps), il n'est de science que du général.

Les travaux récents sur le récit ou sur le langage poétique peuvent donner quelque idée de ce que sera, dans ses prochains développements, cette théorie littéraire : moins peut-être une étude des formes et des genres au sens où l'entendait la poétique de l'âge classique, toujours partie, depuis Aristote, à ériger en norme la tradition existante et à canoniser l'acquis, qu'une exploration systématique des divers possibles du discours, dont les œuvres déjà écrites et les formes déjà remplies n'apparaissent que comme autant de cas particuliers au-delà desquels se profilent d'autres combinaisons préviables, ou déductibles. C'est un des sens que l'on peut donner aux célèbres formules de Roman Jakobson, qui se donne pour objet non la littérature mais la « littérarité », non la poésie mais la fonction poétique : plus généralement, l'objet de la théorie serait non le seul réel, mais la totalité du *virtuel littéraire*. Cette opposition d'une poétique ouverte à la poétique fermée des classiques (ou, plus tard, des historiens des genres à la manière d'Brunetière) montre bien qu'il ne s'agit pas, comme on pourrait d'abord le croire, d'un simple retour au passé pré-critique : la théorie littéraire, au contraire, sera moderne, et liée à la modernité de la littérature, ou ne sera rien.

Des enquêtes « sur le terrain » aux formulations théoriques

En présentant son programme d'enseignement de la poétique au Collège de France, Valéry déclarait que l'objet de cet enseignement, « *loin de se substituer ou de s'opposer à celui de l'histoire littéraire, serait de donner à celle-ci à la fois une introduction, un sens et un but* ». Les rapports entre la théorie littéraire (qui s'identifie absolument à ce que Valéry nomme ici poétique) et la critique pourraient être du même ordre, à ceci près (qui est capital), que la poétique valéryenne n'attendait à peu près rien de l'histoire littéraire, cette « vaste fumisterie », tandis que la théorie de la littérature telle qu'on peut l'entendre aujourd'hui a beaucoup à apprendre des travaux particuliers de la critique, qui lui sont un peu ce que les enquêtes « sur le terrain » de l'ethnographie sont aux synthèses ou aux hypothèses théoriques de l'ethnologie.

Si l'histoire littéraire n'est nullement une « fumisterie », dans la mesure du moins où elle renonce à usurper les premiers rôles, elle est cependant, de manière évidente, comme les techniques philologiques de déchiffrement et d'établissement des textes, une discipline annexe dans l'étude de la littérature, dont elle n'explore (biographie, recherche des sources et des influences, genèse et « fortune » des œuvres, etc.) que les *à-côtés*. La critique, elle, est et restera une discipline centrale, ou fondamentale, et l'on peut prévoir que l'avenir des études littéraires, à l'Université comme ailleurs, est essentiellement dans l'échange et le va-et-vient nécessaire entre critique et théorie littéraire — dans la conscience et l'exercice de leur *complémentarité*.

GERARD GENETTE.

Que peut-on attendre des sciences humaines ?

L'AVENEMENT des études littéraires au niveau d'une discipline théorique soulève un problème inexistant auparavant, celui de leur relation avec les autres sciences humaines : simple influence, soumission docile, ou encore avènement d'une nouvelle ère de « recherches interdisciplinaires » ?

L'expérience a montré qu'une application directe des méthodes d'une science dans le domaine littéraire ne porte pas de fruits : la psychanalyse, appliquée à la littérature, a tenté de retrouver les névroses de l'auteur ou bien de réduire la symbolique d'un texte grâce à un déchiffrement facile. La sociologie nous a fait voir dans chaque œuvre le reflet de tel ou tel *phénomène* social, ou a considéré les œuvres comme les produits immédiats de causes économiques. La linguistique, plus récente, nous a fait moins sentir les simplifications qu'elle risquait d'imposer : mais révéler la présence de l' « inversion du sujet » ou d'un haut pourcentage de mots monosyllabiques à l'intérieur d'un texte n'a jamais vraiment aidé à comprendre ni ce texte ni la littérature en général.

Il en va autrement des « études interdisciplinaires ». L'expression peut facilement prêter à confusion. Il ne s'agit pas d'ajouter mécaniquement les résultats de deux recherches menées indépendamment, mais de redécouper l'objet de l'étude, de sorte que, relevant auparavant de plusieurs disciplines, il devienne maintenant un. Toute innovation scientifique, par rapport à ce qui la précède, est « interdisciplinaire » ; le redécoupage du champ scientifique est le gage de l'évolution.

Au lieu de réduire l'œuvre à l'expression des « complexes » de son auteur, une théorie littéraire qui profite des acquisitions de la psychanalyse nous enseigne aujourd'hui à faire la « psychanalyse » des œuvres, non des auteurs (Charles Mauron, Roland Barthes, René Girard, Marthe Robert, en présentent des facettes différentes). Il est à remarquer que, plutôt que les écrits de Freud sur la littérature, c'est sa théorie générale de l'inconscient qui sert de point de départ (ou d'arrivée) à ces auteurs.

Du côté des sciences sociales, plusieurs directions de recherche sont possibles. La notion de « littérature » a une histoire sociale qui reste encore à écrire. Certaines structures littéraires sont liées à certaines sctructures sociales. Enfin, dans un sens qu'il faut préciser, le contexte (social) fait partie du texte, est nécessaire à sa compréhension.

La coopération avec la linguistique semble être plus facile, peut-être à cause d'une certaine analogie dans l'attitude de l'écrivain avec celle du linguiste. Ici encore, plusieurs possibilités s'offrent. L'une passe par la sémiologie, la théorie générale des systèmes de signes ; la littérature *elle-même* en étant un, on peut en étudier le mécanisme en le mettant en relation avec ce que nous savons des propriétés des autres langages. Les travaux d'un Roland Barthes prouvent la fécondité de cette voie. D'un autre côté, le travail des linguistes peut aider à constituer une théorie, linguistiquement fondée, des « styles », des figures rhétoriques, de la structure de l'énoncé global, etc., autres tant dit de ce qui compose les matériaux de la littérature. Rien de tout cela n'existe encore, mais le besoin que ressent la « poétique » devrait provoquer l'intérêt des linguistes pour ces domaines quelque peu délaissés.

TZVETAN TODOROV.

Les formalistes russes

LA première école moderne de théorie littéraire est connue sous le nom de « formalisme russe ». Elle représente le groupement d'une douzaine de jeunes critiques, écrivains et linguistes de Moscou et de Leningrad, entre 1915 et 1930. A ses débuts, elle est étroitement liée au mouvement poétique contemporain d'avant-garde, le futurisme (Maiakovski, Khlebnikov, Pasternak). A la fin des années 20, l'école attaquée au nom d'un pseudo-marxisme va disparaître.

Le premier trait distinctif de cette école est la définition de l'objet des études littéraires. Les formalistes russes ne plaidé pour une connaissance interne de la littérature et de ses lois spécifiques.

De nombreuses recherches furent accomplies, touchant les différents aspects de l'œuvre littéraire. Pour la poésie, les formalistes proposèrent de nouvelles techniques destinées à l'étude du rythme (Tomachevski), de la sonorité (Brik), de l'intonation (Eikhenbaum), de la rime, de la composition du poème (Jirmounski), de la syntaxe poétique (Brik), ainsi que des interrelations de ces différents plans, entre eux ou avec les éléments thématiques (Tynianov). Dans l'étude de la fiction, où ils étaient de véritables pionniers, il faut noter une typologie des styles (du discours romanesque), esquissée par Eikhenbaum et développée par Bakhtin ; des recherches sur la composition de la nouvelle et du roman (Chklovski) ; sur l'image du narrateur et son rôle (Vinogradov) ; sur les genres de la fiction (Tomachevski, Eikhenbaum).

L'appellation de « formalistes » — qu'ils ont d'ailleurs toujours récusée — leur a valu de nombreux reproches injustifiés. Le plus simple est qu'ils ne s'intéressent qu'à la « forme », négligeant le « contenu ». Il n'en est rien : les « formalistes » refusent cette distinction même et démontrent que les thèmes ou l'intrigue sont aussi organisés et « formels » que le rythme et la sonorité.

On a aussi malentendu touche à la relation avec l'histoire : on a souvent accusé les formalistes d'un anti-historisme. En fait, ils ont cherché d'une manière féconde à montrer l'évolution des formes littéraires elles-mêmes.

Enfin, on a souvent prétendu que les formalistes se désintéressaient des relations entre la littérature et la « vie » ou la société. Ce qu'ils ont effectivement affirmé est qu'il faut respecter une hiérarchie dans l'examen de ces problèmes : il est absuif de chercher la signification sociale d'un élément isolé du texte, avant d'avoir établi sa fonction à l'intérieur de ce texte même.

Les idées des formalistes russes, enterrées en 1930, renaissent aujourd'hui avec une nouvelle force. Témoin les multiples traductions dont ils font l'objet, en Allemagne, en Italie, aux Etats-Unis, etc. (en France, on trouve un choix de leurs écrits dans le volume *Théorie de la littérature*, Seuil, 1966). — T. T.

Une sélection bibliographique

A l'étranger

ALLEMAGNE. — En dehors des textes classiques, tel celui d'Ingarden (*Das literarische Kunstwerk*) et de Kayser (*Das sprachliche Kunstwerk*), on peut signaler, parmi les ouvrages plus récents :

— E. Lämmert, *Die Bauformen des Erzählens*, Stuttgart, J. B. Metzgersche Verl., 1955.

— H. Weinrich, *Tempus, Besprochene und erzählte Zeit*, Stuttgart, W. Kohlhammer Verl., 1964 (deux théories du temps et des formes romanesques).

HONGRIE. — Georges Lukacs *Théorie du roman*, traduit en français, Gonthier 1963 (un ouvrage déjà classique).

ETATS-UNIS. — R. Wellek, A. Warren, *Theory of Literature*, N.Y., Harcourt, Brace and World, 1949 (un manuel, bilan des études antérieures).

— N. Frye, *Anatomy of Criticism*, Princeton Univ. Press, 1957

— T. A. Sebeok (éd.), *Style* (in *Language*, Cambridge, MIT Press, 1960 (recueil de recherches sur le style. L'étude remarquable de Roman Jakobson est traduite en français dans son livre *Essais de linguistique générale*).

En France

— T. Todorov, *Poétique* in « *Quest-ce que le structuralisme ?* (Le Seuil, 1968.)

— J. Cohen, *Structure du langage poétique*, Flammarion, 1966.

— *Analyse structurale du récit* (= *Communications*, 8), Seuil, 1966.

— *Le Vraisemblable* (= *Communications*, 11), Seuil, 1968 (ces deux numéros de revue contiennent plusieurs études sur les techniques de la narration).

— G. Durand, *le Décor mythique de la « Chartreuse de Parme »*, contribution à l'esthétique du romanesque, Corti, 1961.

— R. Girard, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Grasset, 1961.

— Charles Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel* (Corti, 1963) ; *Psychocritique du genre comique* (Corti, 1964).

— *Linguistique et littérature* (colloque de Cluny), « La nouvelle critique », numéro spécial, 1968.

— *Langages*, 12, 1968 (les deux récents numéros de cette revue donnent une vue d'ensemble sur les différentes tendances de ce type d'études : les groupes de l'Ecole des hautes études 6e section, C.N.R.S. le groupe Vaugirard, Tel Quel, C.E.R.M., etc.).

PAS DE RÉFÉRENDUM SANS AVOIR LU :
PIERRE-BLOCH
De Gaulle ou le temps des méprises
•
[illegible] DE GAULLE
2e [illegible] de Gaullisme
[illegible] TABLE RONDE

AU LYCÉE

D'autres méthodes d'enseignement

A VINCENNES

PLUSIEURS professeurs de français appartenant au groupe de recherche *Enseignement 70* (1) utilisent depuis quelques années les travaux relatifs à la théorie de la littérature pour aborder en classe l'étude d'œuvres romanesques ou poétiques.

A partir des articles sur l'analyse structurale du récit, dans *Communications 8*, on a fait noter par les élèves une chronologie très détaillée d'*Eugénie Grandet* en utilisant les indications données par l'auteur : « Vers la mi-novembre... le lendemain, à 16 heures, Charles décrédit... huit jours plus tard... » En regard de cette chronologie on relève la pagination, et l'on établit un rapport entre ces deux échelles. Il apparaît ainsi que la première moitié du roman est bâtie sur trois journées consécutives, à chacune desquelles Balzac consacre vingt-sept pages. La seconde moitié s'étend sur quatorze années racontées en une soixantaine de pages, sur lesquelles se détachent trois journées (une en janvier, une en juin, une en août) de sept pages chacune.

On a également étudié les retours en arrière (les trente premières pages nous font survoler trente années) et les projections dans le futur (l'auteur interrompt son récit au 27 novembre 1819 pour raconter en six pages comment Grandet liquidera les dettes du père de Charles sur cinq ans et demi), enfin la manière dont la déformation temporelle est utilisée à des fins esthétiques ».

Dans quelques passages limités, on s'est attaché aux rapports du narrateur et des personnages, soit que le narrateur en sache davantage que son personnage, ce qui est le cas le plus fréquent chez Balzac (par exemple lorsqu'il fait le tour des pensées infimes de tous ceux qui sont réunis chez Grandet : « pensa l'abbé... se disait le président... le notaire, en se disant... le tonnelier se disait intérieurement... », soit qu'il s'identifie au personnage, soit enfin qu'il lui soit tout à fait extérieur. Toujours sur des passages limités, on a fait rechercher aux élèves comment, dans les passages descriptifs, certains éléments de l'énoncé n'étaient qu'un reflet des goûts et des jugements de l'auteur.

De la même façon ont été étudiés : *le Père Goriot*, *Germinal*, *l'Etranger*, *l'Espoir*, etc., et des romans policiers ou de science-fiction.

Ces exercices appellent un travail de groupes. Ensuite — et grâce au champ couvert par des groupes, — les élèves sont habitués à considérer un roman et jamais des morceaux choisis. Point n'est besoin de connaître la vie de l'auteur ni les écoles littéraires. La relation maître-élève est nécessairement renouvelée dans des exercices de ce type où les « enseignés » découvrent, seuls, des éléments importants de l'étude commune.

Cette méthode conduit tout naturellement à étudier en classe la « parallittérature ». L'analyse des structures d'une aventure de James Bond est plus simple, plus immédiatement convaincante que celle des *Liaisons dangereuses*. Il est important, surtout pour les élèves des sections « modernes », de partir de leurs lectures. On évite en outre le ghetto littéraire des textes que l'on doit obligatoirement admirer.

Ce regard sur la littérature n'est certainement pas le seul à proposer aux élèves. Il risquerait de tuer leur spontanéité, leur émotion. Mais si une étude de ce type suit une autre étude plus impressionniste, faisant appel à l'intuition, elle peut avoir pour rôle de confirmer, de vérifier les intuitions. Inversement elle peut aussi conduire à l'émotion. Quand le texte ne séduit pas d'emblée les élèves, l'analyse structurale du récit, par exemple, peut intéresser des élèves d'abord soucieux de rigueur et d'analyse.

Les élèves ne font plus du texte un simple prétexte à variations psychologiques, historiques ou politiques. Non pas que ce type de lecture leur soit interdit. Au contraire. Mais il sera appuyé sur une connaissance du roman plus respectueuse de sa nature.

JEAN VERRIER.

Au centre universitaire expérimental de Vincennes, l'enseignement de la littérature française, au lieu de suivre traditionnellement l'histoire de la littérature, repose, pour la première fois, sur une conception théorique de la littérature. Plutôt que de se limiter à une seule « école », ce qui aurait obligé les étudiants à faire le choix d'une orientation critique avant d'avoir commencé leurs études, toutes les tendances vivantes de la critique sont représentées.

Initiations et perspectives critiques

Les études sont divisées en grandes sections. Dans la première section, celle des initiations, un cours intitulé « Interprétation » étudie un auteur unique à travers les différentes « lectures » qu'en a données la critique contemporaine.

Les sections suivantes correspondent aux grandes perspectives critiques : littérature et société, littérature et existence, littérature et langage. Sous la première rubrique on étudie le statut du réel en littérature, la relations entre littérature et politique, ou encore la sociologie du fait littéraire. « Littérature et existence » couvre, d'une part, l'étude des grandes catégories existentielles : le temps, l'espace, l'être, etc. (on pense ici à la critique d'un G. Poulet, d'un M. Blanchot, d'un J. Starobinski). D'autre part, on y trouve une étude de l'imaginaire, dans la tradition bachelardienne. Enfin, des études de type psychanalytique se situent également ici.

L'étude des genres

Dans la section « littérature et langage », l'accent est mis sur la matière verbale. Des études de stylistique, rhétorique et lexicologie ont ici leur place, à côté d'une « théorie du discours littéraire » ou de celle de « la littérature et les arts ».

Une autre section est consacrée à l'étude des genres. Il s'agit d'esquisser, à travers quelques applications conventionnelles et générales (« poésie », « récit », « théâtre »), une approche interne des formes littéraires. En même temps s'y ajoutent certains « genres » que l'on feignait d'ignorer jusqu'à présent : la littérature de masse (science-fiction, policiers, etc.) côtoie ici le discours philosophique considéré comme genre littéraire.

(1) 94, rue Notre - Dame - des - Champs, Paris-6e.

Figure 4 : Le Monde, 29 mars 1969, p. IV du supplément (reproduit avec l'aimable autorisation de la société éditrice du journal)

La séduction et l'entrée dans les classes

En juillet de cette même année 1969, durant la décade de Cerisy consacrée à « L'enseignement de la littérature », ces expérimentations sont présentées par Verrier en des termes qui mettent en avant l'antériorité de la pratique enseignante sur les apports des propositions théoriques citées :

> Les exercices dont je vais parler ont été élaborés en référence à certains ouvrages de la nouvelle critique, en *particulier Les chemins actuels de la critique* de la décade de Cerisy de 1966, les numéros 8 et 11 de *Communications*, le *Figures I* de Genette, les *Problèmes du nouveau roman* de Ricardou, les *Essais sur le roman* de Butor et des articles de la revue *Langage*. Si nous utilisons ainsi des références théoriques, c'est pour nous une manière de systématiser des expériences que déjà, depuis 5 ou 6 ans, nous faisons empiriquement. Enfin, il ne s'agit pas ici de présenter une nouvelle doctrine, ni même l'ébauche d'un nouveau manuel, mais simplement des expériences conduites par une quinzaine de professeurs du groupe *Enseignement 70* pendant une année, et qui ont confronté leurs résultats à la fin de l'année scolaire. (Verrier 1971 : 454)

Le contenu de cette brochure est enfin repris pour moitié dans *Le Français aujourd'hui* (n° 7 « Études littéraires) et pour autre moitié dans le numéro que les *Cahiers pédagogiques* consacrent au thème « Nouvelles critiques et enseignement littéraire » (Verrier, Mougenot *et al.* 1969)[75]. Comme le note Cardon-Quint (2011), cette audience exceptionnelle témoigne de l'originalité de ces expérimentations mais aussi du caractère pertinent qu'elles revêtent aux yeux des contemporains, qui y voient une réponse possible aux difficultés de l'enseignement de la littérature à l'école secondaire :

> En l'espace de quelques mois, l'expérience tentée par un petit groupe de professeurs devint en effet l'une des pistes systématiquement privilégiées pour rénover l'enseignement littéraire. Cette évolution transparaît nettement dans les deux revues qui diffusèrent le compte-rendu d'expérience. Prenons ainsi la succession de textes programmatiques publiés par l'AFPF dans *le Français aujourd'hui* : la possibilité de recourir aux nouvelles méthodes critiques dans les classes du second degré, pas même évoquée dans les commissions de juin 1967, fit son apparition dans le texte intitulé « Une association de professeurs de français ? Pour quoi faire ? » de janvier 1969, avant d'être reprise et développée dans le Manifeste de Charbonnières, publié en février 1970. (Cardon-Quint 2011 : 553)

Si Enseignement 70 va peu à peu perdre de sa vitalité[76], les travaux du groupe des littéraires perdurent jusqu'à la décision de dissoudre le collectif en 1974. Michel Mougenot (1971)[77] signe

---

[75] À l'entame de ce numéro qui accorde une place toute particulière aux « nouvelles critiques », est placée une note plutôt significative de l'importance donnée à cette question : « Nous avions annoncé un Cahier intitulé "Enseigner la littérature ?" et voici un tout autre titre. C'est qu'un seul des chapitres de notre projet initial a pris assez de volume pour fournir la matière d'un numéro. Nous reprendrons avant la fin de l'année les autres problèmes de l'enseignement littéraire que nous voulions évoquer. » (p.2).

[76] Legris (2014) met en exergue les orientations différentes entre le groupe des historiens et celui des littéraires (plus réformiste) dont les membres s'engagent progressivement dans l'AFEF et dont l'un, Jean Verrier, siège également au sein de la Commission Emmanuel.

[77] Michel Mougenot, ainsi que Marie-France Azéma et Philippe Longchamp rejoignent Verrier au comité de rédaction de la revue de l'AFEF, *Le français aujourd'hui*.

par exemple une « Étude d'une bande dessinée en cinquième » avec « un certain regard directement inspiré par les méthodes d'étude du récit » (p. 3). L'analyse de l'album d'Astérix *La Zizanie* est l'occasion d'un travail intitulé « Narration et points de vue » dans lequel est utilisée la typologie de Pouillon, reprise par Todorov (« vision avec », p. 6).

On le voit, les propositions théoriques de ce qu'on appelle encore rarement *narratologie* sont rapidement exploitées avec une ambition de rigueur et de scientificité dans une phase de compréhension et d'appropriation d'un texte désacralisé – de préférence une œuvre intégrale[78] – avant d'en venir à l'interprétation. Ce faisant, Enseignement 70 propose un renversement de perspective (Cardon-Quint 2011 : 557) :

> en mettant l'accent sur la mise au jour des structures de l'œuvre, on déplaçait le centre de gravité du cours de littérature : l'enjeu de la classe n'était plus la communion de tous, maîtres et élèves, autour d'un texte dévoilé, dans sa richesse et dans sa profondeur, par l'explication, mais l'apprentissage par les élèves de méthodes de lecture leur permettant de fonder leurs propres interprétations.

Ces considérations, répétées dans les différentes publications du collectif, sont associées à un renouvèlement du métier d'enseignant·e de français :

> Un rôle nouveau pour l'enseignant se dessine alors : il est là pour aider chacun à tirer toutes les conclusions de ses recherches. Il est là davantage pour interpréter les résultats des élèves que pour interpréter une œuvre, ce qu'un spécialiste de tel ou tel auteur fera toujours mieux que lui. En somme il apprend à lire. (Verrier, Mougenot *et al.* 1969 : 71)

Il est bien évident que l'enthousiasme d'Enseignement 70 n'est pas unanimement partagé, y compris dans le champ qu'on ne qualifie pas encore de « didactique ». Jacques David, professeur au lycée à Lyon[79], dit ainsi, dans le numéro des *Cahiers pédagogiques* déjà évoqué, sa « propre résistance » aux approches formalistes qu'il a découvert lors de la décade de Cerisy. Il témoigne n'avoir pas

> su résister à un certain effroi devant l'esprit qui s'instaure dans la critique lorsqu'elle suit cette direction-là. Le positivisme glacé […] ne contient-il pas lui aussi son idéologie implicite et ne prend-il pas sa place dans le processus de la mort de « l'homme » que nous voyons en œuvre présentement dans certains secteurs les plus avancés des sciences humaines ? (David 1969 : 42)

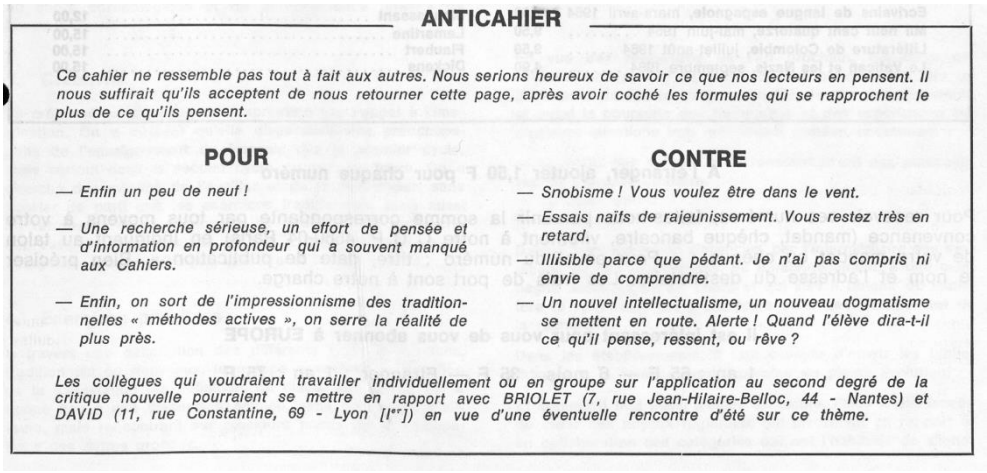
[78] Le refus généralisé du travail sur l'extrait ou « morceau choisi » est ainsi manifeste dans le témoignage de Azéma, Longchamp *et al.* (1982) : « nous refusons d'accepter le morceau choisi (par qui ? sorti de quel contexte ?) comme un objet suffisant et légitime » (p. 168).

[79] Professeur de lettres au Lycée Jean Moulin de Lyon en 1969, Jacques David n'est pas à confondre avec son homonyme né en 1954, linguiste, didacticien du français et rédacteur en chef de la revue *Le français aujourd'hui*.

Malgré ces réserves, David juge les nouvelles méthodes profitables « en raison même de leur caractère de rigueur » :

> Nous connaissons tous de grandes difficultés avec nos élèves des classes techniques ou scientifiques pour qui la littérature, c'est « du baratin ». Comme certains de nos collègues l'ont déjà expérimenté [renvoi aux présentations d'Enseignement 70 plus loin dans le numéro], une analyse structurale du récit apporte de grandes satisfactions aux élèves… et aux professeurs, en prouvant que les vertus scientifiques de précision, de systématisation, d'organisation selon un code plus ou moins exigeant, sont aussi présentes dans les œuvres littéraires, et que l'étude que nous en proposons ne les ignore pas. (p. 43)

Le même Jacques David semble d'ailleurs être à l'origine d'un facétieux « anticahier », malicieusement annoncé dans les pages de la revue où sont présentées les expérimentations d'Enseignement 70. Cet « anticahier » prend la forme d'un simili-sondage annonçant un travail de réflexion semblable à celui d'Enseignement 70 sur « l'application au second degré de la critique nouvelle » (p. 77). Les propositions, ironico-humoristiques, reflètent sans doute néanmoins ce qui pouvait s'entendre dans les salles de profs (et qui s'entend peut-être encore aujourd'hui).



ANTICAHIER

Ce cahier ne ressemble pas tout à fait aux autres. Nous serions heureux de savoir ce que nos lecteurs en pensent. Il nous suffirait qu'ils acceptent de nous retourner cette page, après avoir coché les formules qui se rapprochent le plus de ce qu'ils pensent.

POUR	CONTRE
— *Enfin un peu de neuf !*	— *Snobisme ! Vous voulez être dans le vent.*
— *Une recherche sérieuse, un effort de pensée et d'information en profondeur qui a souvent manqué aux Cahiers.*	— *Essais naïfs de rajeunissement. Vous restez très en retard.*
	— *Illisible parce que pédant. Je n'ai pas compris ni envie de comprendre.*
— *Enfin, on sort de l'impressionnisme des traditionnelles « méthodes actives », on serre la réalité de plus près.*	— *Un nouvel intellectualisme, un nouveau dogmatisme se mettent en route. Alerte ! Quand l'élève dira-t-il ce qu'il pense, ressent, ou rêve ?*

Les collègues qui voudraient travailler individuellement ou en groupe sur l'application au second degré de la critique nouvelle pourraient se mettre en rapport avec BRIOLET (7, rue Jean-Hilaire-Belloc, 44 - Nantes) et DAVID (11, rue Constantine, 69 - Lyon [Ier]) en vue d'une éventuelle rencontre d'été sur ce thème.

Figure 5 : numéro 86 des Cahiers pédagogiques, décembre 1969, p. 77.

Quand Enseignement 70 met un terme à ses activités en 1974, le militantisme de ses membres en faveur d'une rénovation de l'enseignement du français a déjà trouvé d'autres terrains sur lesquels s'exercer, notamment dans l'AFEF, mais aussi dans la commission de réforme de l'enseignement du français (la Commission Emmanuel, du nom de son président)[80]. Et leur enthousiasme pour ces nouveaux outils va se conjuguer à d'autres pour

[80] Installée par le ministre de l'Éducation nationale Olivier Guichard en mars 1970 sous la présidence du poète Pierre Emmanuel, la commission de réforme de l'enseignement du français est chargée de la scolarité obligatoire et des seconds cycles court et long. Pour une présentation plus détaillée des travaux de la commission Emmanuel, voir Cardon-Quint (2011 : 736-756, 782-814, 1018-1032)

promouvoir les « avantages de la linguistique pour la démocratisation : démonter aux élèves de milieux populaires une œuvre littéraire comme un objet technique à démonter[81] ».

1.3. Genette et l'enseignement secondaire

Dans sa thèse *Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*[82], l'historienne de l'éducation Clémence Cardon-Quint propose de voir dans les contacts de Gérard Genette avec Enseignement 70 la manifestation de sa singularité parmi les « ténors de la nouvelle critique ». Elle note en effet que

> [l'intérêt de ces derniers] pour l'enseignement du second degré fut inégal. Gérard Genette, par sa collaboration avec Enseignement 70, sa présence et sa participation active à la commission Pierre Emmanuel, fait plutôt figure d'exception. (Cardon-Quint 2011 : 574)

Il me semble que cette conclusion doive être nuancée – ou du moins complétée. D'une part, il n'y a pas d'indices que la collaboration avec le collectif Enseignement 70 ait été plus approfondie que la matinée d'échanges à laquelle est convié Genette en septembre 1968. D'autre part, celui-ci démissionne de la Commission Emmanuel en septembre 1972 en expliquant n'avoir « jamais été un membre très actif, en partie à cause d'absences fréquentes et prolongées, mais aussi à cause d'un sentiment permanent, et croissant, d'inefficacité[83] ». Sur les 28 réunions organisées entre 1970 et septembre 1972, Genette n'a assisté en effet qu'à cinq d'entre elles[84].

Verrier note d'ailleurs au sujet du numéro 30 de la revue *Poétique* consacré aux *Enseignements* (1977) : « À la vérité, Gérard Genette n'était pas très convaincu de l'intérêt d'un tel numéro et le peu de succès qu'il remporta auprès des lecteurs habituels de la revue le confirma dans son opinion. Il pensait que ses recherches en théorie de la littérature devaient être réservées aux spécialistes et à l'enseignement supérieur » (Verrier 2018).

Néanmoins, il est incontestable que Genette sera sollicité par le monde scolaire à différentes occasions. Outre ses contacts avec Enseignement 70, il est ainsi interviewé en 1972, à

---

[81] Propos d'Hélène Huot lors des Rencontres générales d'Enseignement 70 (Beauvais, juillet 1971) – Archives Bourraux, C2-11.
[82] La thèse de Cardon-Quint (2011) est publiée dans une version réduite en 2015 sous le titre *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981).*
[83] Lettre de démission adressée à Pierre Emmanuel, 28/09/1972, Archives Genette, Correspondance, 363 EHE 79 - 1957-2007.
[84] Genette assiste aux réunions du 17 mars 1970, 14 mai 1970, 10 décembre 1970, 1er avril 1971 et 3 février 1972. Données établies par Clémence Cardon-Quint d'après les listes d'émargement, et les comptes-rendus de réunions (Archives nationales, 19800373/9 troisième chemise).

quelques semaines de la sortie de *Figures III,* sur les ondes de la radio scolaire. Dans cette émission de l'OFRATEME[85] consacrée à la « Théorie de la littérature », Genette est interrogé sur la possibilité d'un « point d'application [de ses recherches] – selon un certain mode de transposition sans doute – pour l'enseignement de la littérature [ou] de la langue dans l'enseignement secondaire », ce à quoi il répond par l'affirmative (je souligne) :

> Oui, je dirais oui, vraiment, sans aucune hésitation. Bien que peut-être certaines de ces recherches puissent apparaitre comme des recherches difficiles, je suis convaincu que dans l'enseignement secondaire – je ne dis pas dans les plus petites classes, mais au moins dans les dernières –, il y aurait intérêt – et je ne prétends pas du tout que la réforme nécessaire et qui s'annonce doive se réduire à cela, bien entendu – *mais je pense que l'enseignement secondaire devrait dans l'avenir faire une part plus grande à quelques considérations d'ordre théorique.*
>
> Je crois que le grand inconvénient dans l'enseignement, c'est souvent l'ennui qui saisit les élèves devant des phénomènes qui ne leur disent pas grand-chose. *Je suis persuadé que quelques notions très simples et très élémentaires, par exemple* sur les caractéristiques du langage poétique opposé à la prose, par exemple *sur les grandes lois de la narration, enfin du discours narratif,* si vous voulez, ou par exemple sur la théorie des genres : qu'est-ce qui distingue le tragique de l'épique, l'épique du comique, etc., etc. Je suis sûr que *ces choses sont de nature, au fond, à accrocher davantage l'intérêt des élèves que bien des considérations souvent purement historiques qu'on leur inflige*, ou du moins qu'on leur infligeait du temps où j'étais moi-même élève à ce niveau d'enseignement.
>
> *Naturellement, la précaution à prendre est de rendre les choses simples et accessibles* ; et la condition nécessaire est qu'il existe des sortes d'ouvrages de base, n'est-ce pas, des sortes de manuels ? Car il faut des manuels pour ce genre d'activité comme pour d'autres. Mais par chance, il se trouve que nous en avons un depuis quelque temps en France, qui est le livre de Wellek et Warren qui s'appelle la théorie littéraire qui vient d'être traduit en France, alors qu'il est traduit dans tous les pays du monde ou presque depuis des années et dans certains depuis plus d'une dizaine d'années. C'est un livre, je crois, très simple et qui, à mon avis, pourrait servir de base pour les élèves et pour les professeurs à une sorte d'approche, n'est-ce pas, de ces phénomènes de théorie littéraire.
>
> *Théorie de la littérature. Entretien avec Gérard Genette*, Série « Informations des professeurs de français » ; Contributions des critiques modernes à l'étude des œuvres littéraires, OFRATEME, 13/01/1972[86].

La première partie de son intervention montre que Genette envisage bien la possibilité d'une application scolaire de ses propositions théoriques, notamment telles qu'elles se développeront dans son ouvrage à paraitre, *Figures III*. Mais cette éventualité est rapidement nuancée dans la seconde partie, puisqu'il ne mentionne pas ses propres travaux, mais plutôt

---

[85] Dépendant du ministère de l'Éducation nationale, l'OFRATEME (pour Office français des techniques modernes d'éducation) est l'ancêtre du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), renommé Réseau Canopé.

[86] Disponible sur le site de CANOPE : https://archivesaudiovisuelles.reseau-canope.fr/app/photopro.sk/canope/detail?docid=105877#sessionhistory-BBviURuY. Je remercie ici le service des archives audiovisuelles du Réseau Canopé qui a pu numériser les bandes magnétiques de ce document à ma demande.

des manuels « simples et accessibles » tels que *La Théorie littéraire* de Wellek & Warren (1971 [1948]) récemment traduit dans la collection *Poétique* qu'il dirige alors avec Todorov aux éditions du Seuil. Si cette traduction constitue effectivement un panorama plus général des différentes approches théoriques de la littérature, la qualifier de « très simple » dit sans doute quelque chose de la manière dont Genette envisage l'enseignement secondaire, en se basant sur son vécu d'élève, qu'il évoque rapidement, et probablement sur son expérience d'enseignant en hypocagne (première année des classes préparatoires littéraires) à Amiens et au Mans au début des années 1960.

1.4. Le rôle de l'AFEF et la Commission Emmanuel (France)

Durant les années 1960, dans la perspective de la création de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) [87] et devant le besoin d'y assurer des représentations nationales, différentes associations professionnelles d'enseignant·es sont fondées : AFEF en France[88], ABPF en Belgique[89], AQPF au Québec[90] et ASPF en Suisse[91]. Chacune à sa manière, ces associations vont constituer des lieux de diffusion des notions narratologiques en créant des revues et des formations dans lesquelles alternent contributions théoriques, récits d'expérimentations, et articles exploratoires proposant des applications didactiques en lecture et écriture[92].

En France, l'AFEF (créée en 1967) est le lieu d'une réflexion pédagogique et politique « de la maternelle à l'université ». L'histoire de l'association va être, pendant presque une dizaine d'années, largement associée à celle de la réforme de l'enseignement du français (Bishop & David 2018 : 75). Sous la présidence de Pierre Barbéris, proche du Parti communiste français

---

[87] La FIPF est créée en 1969 à l'initiative de Louis Philippart, président la SBPF, et de Jean Auba, directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP). Elle fédère actuellement 180 associations de professeurs de français sur tous les continents (mis à part l'Antarctique). Elle s'intéresse à l'enseignement du français langue première et étrangère. Elle tient congrès tous les quatre ans et publie les revues *Le français dans le monde* et *Dialogues et cultures* (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010]).

[88] La création en 1967 en France d'une association de professeur de français est liée à un défaut de représentation des professeurs de lettres modernes (l'agrégation de Lettres modernes ayant été créée en 1959), qui ne se retrouvent guère dans les rangs de l'association professionnelle de la Franco-ancienne. Sur ce contexte particulier à la France et les modalités de création de l'AFPF, voir Cardon-Quint (2015 : 167 et suiv.).

[89] L'Association belge des professeurs de français (ABPF) est fondée dès 1951, sous le nom de Société (SBPF). Le nom est modifié pour « Association » en 2005. J'utilise par facilité son nom actuel.

[90] L'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) a été fondée en 1967.

[91] L'Association suisse des professeurs de français (ASPF), est issue, en 1995, d'une part de la scission de l'ancienne Association suisse des romanistes (réunissant jusque-là encore les professeurs de FLE et les professeurs d'italien) et d'autre part de la fusion avec la Société suisse des professeurs de français (langue maternelle), la SSPF dont l'existence semble remonter au début du XXe siècle. L'ASPF ne semble pas avoir, à la différence des autres associations nationales, édité de revue.

[92] Ce postulat fondateur qui veut articuler recherche théorique et pratique pédagogique ne sera pas sans heurts. Voir Cardon-Quint (2011 : 949 et suiv.) pour un aperçu des débats qui se tiennent au sein de l'AFEF sur ces questions au milieu des années 1970.

(Cardon-Quint 2011), l'association se donne le mot d'ordre de mener une rénovation de l'enseignement du français par la base, tout en investissant les divers lieux décisionnels, comme la commission Emmanuel (1970-74). Devant le constat d'une école accueillant un public plus nombreux et plus diversifié, le changement de méthode parait indispensable : « Le quantitatif nous acule à un qualitatif nouveau » résume ainsi Barbéris (1968 : 9) dans sa contribution « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui » du premier numéro de la revue de l'association, *Le français aujourd'hui*.

À sa création, l'AFEF voit donc une partie des troupes d'Enseignement 70 rejoindre ses rangs : c'est pour représenter l'association que Jean Verrier participe à différentes réunions de la Commission Emmanuel, aux côtés des deux autres piliers de l'AFEF que sont Pierre Barbéris et Roger Fayolle, mais aussi du linguiste Jean-Claude Chevalier et de Gérard Genette (pour les quelques réunions auxquelles celui-ci assiste). La présence de ceux-ci semble avoir porté ses fruits pour la promotion de l'analyse structurale du récit, mise en avant dans un « Rapport provisoire du groupe 5 : Approche et études des textes » :

> Il est nécessaire de réagir contre les méfaits d'une approche surinformée ou préinformée des textes (notices préliminaires faussement historiques, renseignements biographiques surabondants). Il importe (et d'abord pour des raisons tactiques de motivation, pour ne pas briser le mouvement du lecteur vers le texte en le condamnant à de trop longs détours) de favoriser la lecture du texte pour lui-même, en lui-même, dans son immanence, comme univers de langage systématiquement organisé. Les méthodes inspirées de concepts linguistiques – l'analyse du récit, par exemple – permettent aujourd'hui un démontage des fonctionnements et un bilan des effets qui s'articulent sur l'impression première de lecture et permettent de la dépasser, de l'intégrer dans un ensemble mieux dominé, de progresser dans l'analyse.
>
> (Archives nationales, 19 800 373/9, Rapports et documents de travail de la commission Rouchette et de la commission Pierre Emmanuel [1971-1973])

En écho aux tensions autour de l'enseignement littéraire, ce rapport provisoire « sur l'approche et l'étude des textes » – à la teneur très proche des options défendues par l'AFEF (Youx 2020) – va susciter le débat à l'intérieur même de la commission et ne sera adopté qu'à une très faible majorité (Cardon-Quint 2011 : 1026). Au cours des années 1970, on observe en effet une forme de « réaction », qui se traduit par une « reprise en main du ministère » (Cardon-Quint 2011 : 917) et une remise en question des ambitions rénovatrices initiales. À la faveur d'un changement de ministre, la commission Emmanuel se voit ainsi « lâchée » politiquement et ses travaux ne débouchent pas sur le large plan de réforme qui avait été initialement prévu. Les rapports des différents groupes thématiques ne connaissent donc pas la large diffusion voulue par la commission en sa dernière séance d'avril 1974. Rencontre ratée, donc, entre les

prescrits officiels et la théorie du récit : ce ne sera qu'une décennie plus tard que certaines notions feront leur entrée dans les programmes français.

Se heurtant à un enthousiasme rénovateur en berne au sein des instances officielles, l'AFEF va promouvoir, par l'entremise de sa revue, un effort de formation de ses membres. Devant le constat d'un enseignement de la littérature alors prisonnier d'une conception « lansonienne » et « historiciste »[93], Barbéris peut ainsi s'exclamer :

> L'enseignement de la littérature française (affreuse expression ! il faudrait parler d'enseignement du français *par* la littérature française, celle-ci n'étant, au niveau du second degré, qu'un *moyen*) ne saurait plus être, s'il entend être formateur, ni rhétorique, ni mécaniquement historique. (Barbéris 1968 : 16)

Le français aujourd'hui consacre dès lors de nombreux numéros thématiques à la question des nouvelles approches pour l'enseignement de la littérature. En revanche, tous n'abordent pas – loin s'en faut – l'outillage narratologique. Si le numéro 7 est consacré aux « études littéraires » (1969) et accueille une part de la brochure établie par Enseignement 70, il faut attendre 1981 pour retrouver un numéro consacré à « Ces textes qu'on appelle littéraires » (n° 54). Dans celui-ci, un court article aborde « La structure temporelle », sur la base des propositions de Ricardou (1967), et cette approche est présentée comme faisant « presque aujourd'hui figure de "classique" de la critique structuraliste » (Mougenot & Brisson 1981 : 58). Il faut néanmoins noter l'écho qu'accorde le numéro 31, intitulé « Pouvoir lire », au congrès que l'association a tenu à Luchon en 1975[94]. Bernard Veck et Yvonne Blum y animent un atelier destiné à interroger « l'apport de la modernité » dans la lecture des œuvres littéraires.

L'évolution est donc timide, comme si les précurseurs de la petite troupe d'Enseignement 70 laissaient à d'autres le soin de développer leurs idées. C'est sans doute ce qu'il faut conclure en lisant l'introduction du numéro sur les « Contes à lire et à conter » (1984), dans laquelle Verrier se montre presque sentencieux quand il évoque « une utilisation mécaniste et normalisatrice des modèles de Propp ou de Greimas » :

> Les dangers que nous devinions alors[95] se sont faits plus pressants. Les modèles en sciences humaines sont d'un usage bien particulier et la tentation est grande de confondre le bricolage structuraliste (Lévi-Strauss) et les lois mathématiques des sciences exactes. Grand ainsi est le risque d'utiliser un alibi pseudo-scientifique pour

---

[93] Pour reprendre les qualificatifs utilisés par Jean Delannoy, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques* : « La conception actuellement classique des études littéraires est lansonienne : manuels, petits classiques sont organisés dans ce style historiciste. Beaucoup de collègues sont peu conscients de ce fait, lui-même historique : un poisson né dans un bocal donné ne conçoit pas le bocal comme étant susceptible d'avoir d'autres formes » (Delannoy 1969 : 3 ; cité par Cardon-Quint 2011 : 555).

[94] Consacré à la lecture, ce congrès voit Barthes (1976 : 11) y confesser son « désarroi doctrinal » : « de doctrine sur la lecture, je n'en ai pas ».

[95] Verrier se réfère au numéro 43 de la revue, paru en 1978 sur le même sujet du conte, et qui a connu un certain succès, démontrant selon lui, l'intérêt pour ce genre de texte.

> normaliser et contrôler les lectures (faire reconnaitre le destinateur, le sujet ou l'opposant, plutôt que poser la question de l'impossibilité de leur identification ou que proposer de les faire varier). (Verrier 1984 : 6)

On perçoit donc un double mouvement dans cette première période : d'une part, dans une logique propre aux premiers temps de la didactique, caractérisés par une contestation des principes qui guidaient l'enseignement traditionnel de la littérature (Daunay 2007b : 157), se constate la recherche d'une caution scientifique dans des méthodes nouvelles et un corps de savoirs nouveaux ; d'autre part s'opère une prise de recul fondée sur l'observation des processus de « manuélisation » et de « disciplinarisation » des notions narratologiques (cf. *infra*, p. 94 et p. 115).

Cette dernière prise de recul prendra me semble-t-il, deux formes : l'une, s'alimentant d'un discours de crise, condamnera une « dérive techniciste » de l'enseignement du français dont la narratologie aurait une bonne part de responsabilité ; l'autre, qui s'amorce dès les années 1980 et qui accompagne l'autonomisation de la didactique en tant que champ de recherche, produit un discours moins alarmiste. Cette deuxième prise de position se traduit par un regard critique sur les modalités applicationnistes de ce qu'on n'appelle pas encore la transposition didactique. J'y reviendrai plus amplement dans le chapitre suivant, mais notons déjà le numéro 69 de la revue de l'AFEF, intitulé *Apprendre/enseigner le français aujourd'hui*, dans lequel les Genevois Schneuwly, Bronckart *et al.* (1985 : 64) mettent en perspective l'apport de la narratologie, au regard de leurs propositions renouvelées quant à la typologie des textes :

> Au début de ce siècle, les formalistes russes ont rompu avec cette tradition [rhétorique établissant des classements en termes de genres] en proposant une démarche scientifique d'analyse des textes littéraires ; à la suite des travaux de Propp (1970) s'est notamment créée une discipline narratologique que l'on peut définir comme l'analyse du mode d'organisation interne des textes du genre narratif, et qui a été brillamment développée par l'école française (Barthes, Bremond, Greimas, Genette, Todorov, etc.) Les analyses et propositions conceptuelles issues de ce courant ne manquent pas d'intérêt (cf. Adam [1984] pour une synthèse particulièrement claire), mais outre les limitations résultant de la centration sur un seul genre, les apports sont essentiellement d'ordre sémantique, et plus particulièrement d'une sémantique universalisante peu adaptée à l'explication du fonctionnement d'unités linguistiques précises dans le cadre d'une langue naturelle déterminée.

On voit dans ce premier bilan l'ambivalence du statut de la narratologie pour une didactique du français alors en plein essor. Les didacticiens considèrent la théorie du récit d'inspiration formaliste et structuraliste comme une approche des genres ayant joué un rôle de pionnière en raison de sa « démarche scientifique », mais elle doit être à la fois élargie (il n'y a pas que des genres « narratifs ») et précisée (il faut spécifier les réalisations linguistiques des structures narratives « dans le cadre d'une langue naturelle déterminée »).

Notons également que les appels à la prudence sont concomitants à cette scolarisation progressive. Ainsi Roger Fayolle (1975)[96] considère que « les tentatives faites dans de nombreuses classes et dont plusieurs revues ont rendu compte […] montrent assez l'intérêt – pour les élèves – et le profit – pour la lecture – d'analyses précises permettant de comprendre le fonctionnement d'un texte » (p. 15). Néanmoins, il ajoute :

> Cependant, si la pratique pédagogique de méthodes empruntées à l'analyse structurale ou à la critique thématique est souhaitable, il conviendrait de se garder de réintroduire ainsi un nouvel académisme. Méfions-nous de ceux qui se déclarent prêts à sacrifier ce qui reste d'histoire littéraire au profit d'études thématiques ou d'analyses internes systématiquement « achroniques », façon faussement moderniste de tenter une réhabilitation de la littérature, image universelle d'hommes éternellement semblables. En matière d'études de textes, et qu'il s'agisse de pédagogie ou de critique, il n'y a pas de pratique innocente et aucune méthode ne saurait être présentée comme la merveilleuse panacée dont on devrait attendre la résurrection des études littéraires. Il ne s'agit pas d'appliquer avec une confiance machinale de nouvelles recettes. Il ne s'agit pas non plus de refuser systématiquement les « diaboliques » inventions d'apprentis linguistes victimes d'un structuralisme « desséchant ». Il s'agit d'accepter le risque d'un enseignement inventif et ouvert, qui ne saurait plus être transmission d'un savoir clos et d'une culture faite, mais apprentissage d'une activité créatrice, celle du lecteur/auteur, lecteur et auteur d'une culture en perpétuel devenir, d'une culture qui est le bien de tous. (*ibid*.)

On retrouve également de tels appels à la prudence dans les introductions des ouvrages que Fossion et Laurent (1978), Dumortier et Plazanet (1980), Goldenstein (1980) et Petitjean (1982) destinent aux enseignant·es et dont il sera question plus loin (cf. *infra*, p. 94).

1.5. Ailleurs en francophonie, le rôle des associations professionnelles d'enseignant·es de français

La mise en réseau des associations d'enseignant·es sous la coupole de la FIPF permet également aux idées de voyager, favorisées dans ces cénacles par l'avant-gardisme de l'AQPF et les positions plutôt novatrices des associations suisses et belges (Cardon-Quint 2011 : 1006). De 1975 à 1978, Lucette Chambard[97] en assure la présidence en tant que membre de l'AFEF et contribue à promouvoir la « critique contemporaine », car celle-ci propose, selon elle, « des outils conceptuels, qui […] peuvent être soit proposés explicitement,

[96] Fayolle, membre et militant du parti communiste (Cardon-Quint 2010), est un des membres fondateurs de l'AFEF dont il est d'abord le secrétaire général, avant de rester membre du comité de rédaction de la revue *Le français aujourd'hui* jusqu'en 1980. Ancien élève de l'École normale supérieure, Fayolle y est maitre-assistant après son agrégation, avant de terminer sa carrière comme professeur à l'université Paris-III.

[97] Lucette Chambard, reçue première à l'agrégation des Lettres en 1946 a d'abord été affectée, à sa demande, dans les « classes nouvelles » imaginées par Gustave Monod avant d'œuvrer au CIEP. Elle participe à la création de l'AFPF en 1967 et préside la FIPF de 1975 à 1978 (Cardon-Quint 2015 : 171).

soit mis en œuvre à travers des consignes de description du texte, qui amènent à les pratiquer avant de les reconnaître »[98]. Et de citer, entre autres,

> les distinctions histoire/discours (ou récit racontant/récit raconté), les notions de thème et de motif […] narrateur/romancier, la notion de « point de vue » (focalisation), celle de champ sémantique, etc. Des instruments moins amples, aussi : modèles d'analyse du récit, celui de Claude Bremond par exemple, qui se révèle maniable et efficace entre les mains d'élèves de C.E.T. très éloignés de la littérature. (Chambard 1976)

Au Québec, la revue de l'AQPF entend, tout comme *Le français aujourd'hui*, jouer un rôle de formation de ses membres et constituer un pont entre théoricien·nes et praticien·nes. Jugé « providentiel » par Monique Lebrun, *Québec français* va ainsi proposer des *Cahiers pratiques*, « prêt-à-porter pédagogique qui a influencé toute une génération et pavé la voie au renouveau » (Lebrun 2005 : 3). En plongeant dans les numéros de la revue, il est aisé de mettre en évidence le rôle de Jean-Claude Gagnon. Enseignant au secondaire et à l'école normale avant de fonder le département de didactique du français au sein de la Faculté de sciences de l'éducation de l'université Laval, Gagnon sera l'un des contributeurs importants de la revue sur les questions de didactique de la littérature[99]. Il s'intéresse ainsi de près à la sémiologie et, plus largement aux théories du récit : sa première contribution (1975) est un « essai d'expérimentation sur la maitrise du discours narratif ». L'année suivante, il contribue au rapport conjoint de l'AQPF et du ministère de l'Éducation sur l'enseignement de la littérature[100] (Boily, Dubé *et al.* 1976; Boily, Dubé *et al.* 1977). On peut y voir conseiller « deux volumes particulièrement éclairants pour les enseignants » (p. 23) : *Linguistique et discours littéraire* de Adam (1976a), ainsi que le n° 30 de la revue *Poétique* (1977) consacré aux *Enseignements*.

Les enseignant·es du secondaire québécois sont alors aux prises avec les « programmes-cadres » de 1968, dont l'orientation méthodologique est marquée par un privilège accordé à la pratique, qui « doit l'emporter sur l'enseignement théorique », résume Gagnon (1976 : 18) dans une contribution intitulée « La littérature en classe de langue »[101]. Cet article est le

---

[98] On note ici un questionnement sur les mécanismes d'appropriation didactique des notions héritées de disciplines de référence (application ? transposition ?), questionnement qui ne fera que prendre de l'ampleur au fur et à mesure que se mesureront les apories de l'applicationnisme.

[99] L'article de Gagnon « Pour une didactique de la littérature », publié en 1973, est considéré par Daunay (2007b : 176) comme un « ancêtre » de l'autonomisation voulue par certain·es, de ce sous-domaine de la didactique du français. Pour un aperçu biographique plus complet, voir l'hommage qui lui a été rendu en 2007 lors de son décès : Boivin (2007).

[100] Il est intéressant de noter cette collaboration en contrepoint à la situation conflictuelle qui prévalait, en France, entre AFEF et le ministère de l'Éducation nationale.

[101] Ce titre dit bien l'articulation entre langue et littérature dans le positionnement de Gagnon, qu'il ne faut pas confondre, me semble-t-il, – et ce malgré ses efforts précoces pour réfléchir sur une « didactique de la littérature » – avec les propositions d'autonomisation de ce sous-champ dans la réflexion didactique.

premier d'une série de textes qui « présenteront les différentes méthodes modernes d'approche du texte littéraire et suggèreront des moyens pratiques d'application de ces méthodes à l'enseignement de la littérature » (p. 18). Gagnon y précise que, selon lui, ce programme-cadre

> ne peut éluder la question de l'apport de la théorie à l'analyse, la planification et l'évaluation de la pratique. Plusieurs professeurs y verront une tâche ardue, mais nous croyons avoir bien montré qu'une linguistique de la phrase et une conception « esthétisante » de la littérature ne suffisent pas à relever les défis que suppose l'élaboration d'une démarche didactique d'amélioration de la pratique linguistique et « littéraire » des élèves. (p. 20)

Gagnon est l'auteur de la première mention du terme « narratologie » dans la revue québécoise en citant les apports théoriques des approches suivantes : « analyse du discours, narratologie, poétique, rhétorique, sémiotique textuelle et littéraire, etc. », précisant que ces « néologismes et expressions […] ne sont tout de même pas si effrayants ! » (p. 19).

Dans une perspective similaire, on trouve le récit d'une « expérience de lecture au secondaire » (Boucher, Bourguignon *et al.* 1978) dans laquelle « le professeur introduit l'analyse schématique des actions (selon Bremond) » (p. 46). Notons à la fois l'absence de dépersonnalisation du savoir (dans un contexte où le besoin de scientificité semble encourager une telle mention) et une reformulation de la triade proposée par l'auteur de « La logique des possibles narratifs » (1966) :

> 1. But à atteindre
> 2. Actions pour atteindre ce but
> 3. Succès ou échec
> (Virtualité)
> (Actualisation)
> (Résultat)

C'est dans un article rendant compte d'ateliers d'écriture de science-fiction donnés à Chicoutimi annuellement à partir de 1979 que l'on rencontre les mentions les plus explicites des sources des notions narratologiques mobilisées. Mêlant ouverture des corpus (ici, la science-fiction) et importation de notions narratologiques, l'autrice et animatrice de ces ateliers, Élisabeth Vonarburg[102], précise :

> Puisque le but des participants est d'apprendre à « raconter des histoires », l'essentiel du travail porte donc sur les structures narratives. J'ai utilisé comme cadre théorique les travaux de Gérard Genette (*Figures III*, éd. du Seuil). Ce travail sur la structure du récit a permis aussi d'assurer l'efficacité pédagogique de l'atelier : il est

[102] D'origine française, Élisabeth Vonarburg s'est installée à Chicoutimi en 1973 à l'occasion du service civil de son conjoint. Certifiée et agrégée en littérature moderne, elle a d'abord été enseignante en France. Chargée de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi de 1973 à 1986, elle développe ensuite une carrière de romancière de science-fiction à partir du début des années 1980.

> évidemment nécessaire, au moins dans une première phase du travail, qu'une consigne identique soit donnée à tous ; ainsi le premier exercice de l'atelier 1980 a porté sur le temps du récit, et ses corollaires (différences entre le temps du récit et le temps de l'histoire ; problème du narrateur) ; le second texte portait sur le point de vue narratif ; le troisième, sur le dialogue. La rapidité avec laquelle les participants ont saisi, par la pratique, les différents problèmes de la narration, semble indiquer que la S.F. est un outil particulièrement adapté à cette fin. Une bonne partie de la S.F. est proche, en effet, par ses structures, du mythe et de ses dérivés, les contes de fées. (Vonarburg 1981 : 83)

On note ici l'appréciation de notions théoriques jugées directement applicables à la réalisation d'ateliers d'écritures, malgré une forme de transposition, puisque le terme « focalisation » introduit par Genette a été remplacé par « point de vue », disqualifié par l'auteur de *Discours du récit* comme « trop spécifiquement visuel » (1972 : 206).

De façon générale, *Québec français* se montre très attentif à ce qui se produit à l'extérieur des frontières de la province : dans le numéro d'octobre 1979, on peut ainsi découvrir la recension de l'ouvrage novateur des Belges Fossion & Laurent (1978) *Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles* (cf. *infra*, p. 107). On apprend que ce livre « mène en parallèle réflexion théorique et remarques didactiques » et « fournira à l'enseignant une excellente synthèse des pratiques nouvelles issues des courants linguistiques contemporains » (Rousselle 1979 : 8).

En Belgique, de façon similaire, la revue *Français 2000* de l'ABPF se montre attentive à ce qui s'écrit ailleurs, mais elle témoigne d'une circonspection qui se distingue de l'enthousiasme affiché dans les revues *Québec français*, *Enseignement 70* ou, bientôt, *Pratiques*. Ainsi, dans le numéro 72-73 de la revue belge (1972 : 112), la note de lecture[103] – plutôt tardive – de l'ouvrage de Todorov (1967) *Littérature et signification* semble dubitative :

> L'auteur s'inscrit manifestement dans le courant de la nouvelle critique qui préconise la lecture symbolique utilisant toutes les grilles existantes : linguistique, psychanalytique, historique etc. et qui nie l'existence d'un « fond » de l'œuvre qu'il s'agirait de retrouver. Il est très influencé par le structuralisme en général et par R. Barthes en particulier. Il prétend lui-même s'insérer dans la perspective d'une science (?) de la littérature […] Cette poétique (c'est le nom que Todorov donne à cette démarche) ne voit d'ailleurs dans l'œuvre littéraire qu'un langage qui lui permet de parler d'elle-même.

La bibliographie du même numéro mentionne également l'annonce de la brochure d'*Enseignement 70* consacrée à l'enseignement du roman (1969) dans laquelle est notée avec circonspection une « obédience nette au structuralisme ». Le compte-rendu qui est fait du n° 7

[103] Les extraits suivants, issus de notes de lecture dans la revue de l'ABPF, sont signés des seules initiales de leurs auteurs : R. Ws pour la note consacrée à Todorov (1967) et F. L. pour celle consacrée à la revue *Langue française* (1970).

de la revue *Langue française* (1970), consacré à « La description linguistique des textes littéraires » (avec une contribution de Todorov), reste dans la même veine :

> Ces tentatives de « lecture linguistique » portant sur de courts fragments cherchent à rendre compte de cet *objet* au fonctionnement particulier qu'est le texte littéraire. Ces analyses aux techniques récentes sont évidemment très loin de la conception scolaire et traditionnelle de l'« explication » littéraire […] Certains parleront d'iconoclastie anti-humaniste, de vision desséchante de l'œuvre littéraire ; d'autres apprécieront l'optique souvent pénétrante et toujours rigoureusement construite des différents articles, à condition d'assimiler le jargon technique… (SBPF, *Français 2000*, n° 74-75, 1973 : 110)

Durant les années 1970, les promoteur·ices belges de « l'acclimatation de la nouvelle critique dans les classes »[104] publient généralement leurs réflexions dans d'autres lieux. Configuration de l'enseignement en Belgique oblige, on retrouve ainsi des traces de cette scolarisation à la fois dans la revue de l'enseignement catholique *Humanités chrétiennes* et dans celle du réseau officiel *Revue de la direction générale de l'organisation des études*[105].

Dans la première revue prévaut un contexte favorable aux approches structurales ainsi qu'à la rénovation pédagogique. On y lit, dès 1963, un essai d'« initiation à la linguistique et à la pédagogie structurale » sous la plume d'un inspecteur de langues vivantes, J. Honders[106]. En 1968, Pierre Yerlès, futur responsable du département de didactique du français de l'Université catholique de Louvain, y demande à ce que soient revues « les finalités et méthodes de l'enseignement du français », dénonçant le « fétichisme littéraire » qui empêche d'atteindre les buts désormais visés : « la maîtrise de la langue et la pleine possession des techniques d'expression[107] ». L'enseignement catholique en Belgique va se montrer en effet particulièrement attentif aux mouvements de rénovation de l'enseignement du français : dès 1972, on peut ainsi lire une forme de profession de foi relative aux vertus de la linguistique qui

> s'apprête à révolutionner l'enseignement de la langue maternelle comme la mathématique moderne vient de révolutionner l'enseignement de la mathématique traditionnelle[108].

---

[104] Pour reprendre ici l'expression qu'utilise Cardon-Quint (2011 : 550) afin de caractériser le travail d'Enseignement 70.

[105] Ces deux revues n'ont pas fait l'objet d'un dépouillement systématique. Un repérage sélectif a été effectué sur base des analyses de Dieu, Druart *et al.* (1995) à qui ces paragraphes doivent beaucoup.

[106] Paru dans *Humanités Chrétiennes ;* n° 3 t.6, mai-juin 1963, p. 221-237, cité par Dieu, Druart *et al.* (1995 : 153).

[107] Dans un compte rendu de sa participation à la 2e Biennale de la langue française, en 1967 à Québec, Pierre Yerlès, « L'apprentissage de l'expression écrite », in *Humanités chrétiennes*, n° 3, t. 11, janv-fév. 1968. p. 317, cité par Dieu, Druart *et al.* (1995 : 153).

[108] Belleflamme (1972 : 237) cité par Dieu, Druart *et al.* (1995 : 162).

La séduction et l'entrée dans les classes

De façon plus spécifique à la scolarisation de la narratologie, on retrouve dans *Humanités chrétiennes* la trace de l'activité de réflexion didactique que mènent les jésuites namurois[109] André Fossion[110] et Jean-Paul Laurent[111]. Auteurs de la synthèse à destination des enseignant·es *Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistiques et pratiques textuelles* (1978), ceux-ci codirigeront la série de manuels *Français* (cf. *infra*, p. 107), ainsi que la collection *Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français – Série « Formation continuée »* aux éditions De Boeck-Duculot. Toujours dans *Humanités chrétiennes*, Michel Francard (1977 : 260) se fait également l'écho des nouveaux instruments d'approches des textes, en mentionnant la démarche de « lecture plurielle […] au sens de Roland Barthes » dans un article consacré à « Littérature et langages : à la rencontre du fait littéraire[112] ».

Dans la revue de l'enseignement officiel, c'est une autre figure de la scolarisation de la narratologie qui émerge: Jean-Louis Dumortier[113] signe un appel « Pour l'analyse structurale » (1976) préfigurant le cadre dans lequel s'inscrira son premier ouvrage à destination des enseignant·es, *Pour lire le récit*, qu'il publie en 1980 avec Francine Plazanet.

Par la suite, c'est dans la revue *Enjeux*, créée en 1982 au sein du CEDOCEF sous l'impulsion de Jean-Paul Laurent, que se poursuit l'élan didactique de la série « Formation continuée » citée ci-dessus. Dès le premier numéro, Laurent (1982) revient sur « les tribulations d'une terminologie : "histoire, récit, discours" », exposant les propositions de Benvéniste (1966) et de Weinrich (1973) avant d'examiner leur devenir dans les manuels et les ouvrages à

---

[109] Il serait intéressant de creuser la filiation que représentent certains réseaux catholiques progressistes, ouverts aux apports du structuralisme : *Enseignement 70* recrute ainsi parmi la Jeunesse étudiante chrétienne (JEC) en France, et, du côté belge, on peut légitiment penser que nos deux jésuites belges appartenaient à cette même organisation qui a été créée sur le modèle de la JOC (jeunesse ouvrière chrétienne - 1925) par le père Joseph Cardijn dans une perspective de progrès social. Giroud (2011 : 53) note ainsi qu'une part des cadres de la JEC française pouvaient incliner à « chercher la vérité dans des analyses intellectuelles de leur temps, marquées par le marxisme et le structuralisme ».

[110] André Fossion réalise en 1971 son mémoire de licence en philologie romane à l'Université catholique de Louvain sur *L'analyse de la poésie selon le formalisme russe* (sous la direction de Michel Otten). Son mémoire de maitrise en théologie a été publié sous le titre *Lire les Écritures. Théorie et pratique de la lecture structurale*. Pour une présentation biographique, voir Biemmi (2012).

[111] Voir ainsi Laurent (1973), article intitulé « Linguistique, poésie et enseignement du français ». Jean-Paul Laurent obtient également une licence en philologie romane à l'UCL, après avoir consacré son mémoire (1972) à *L'analyse de la poésie selon Roman Jakobson* sous la direction de Michel Otten. Avec la contribution de ce dernier, Laurent mène la refonte du programme de 1975/79 discuté plus loin et qui introduit la narratologie dans les savoirs « à enseigner » en Belgique francophone. Outre la codirection de la collection « Langages nouveaux, pratiques nouvelles », Laurent a été le directeur du CEDOCEF (Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français) à l'Université de Namur, après avoir été directeur des collèges jésuites du Sacré-Coeur à Charleroi et Saint-Michel à Bruxelles.

[112] Cité par Dieu, Druart *et al.* (1995 : 177)

[113] Enseignant au secondaire I et II durant les années 1970, Jean-Louis Dumortier agit ensuite en formation initiale et continuée, avant d'être responsable du service de didactique du français de l'Université de Liège jusque 2014. Il est sans doute le didacticien qui s'est le plus intéressé aux théories du récit. Sa thèse de doctorat est ainsi publiée en 2001 sous le titre *Lire le récit de fiction : pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*.

destination des enseignants. Dumortier, pour sa part, propose des « outils » – notons cet emploi d'une métaphore promise à bel avenir – « pour l'analyse d'une nouvelle de M. Yourcenar » (1983), avant d'interroger les enjeux terminologiques « de la narratologie à la technique narrative » (1986a). On retrouve également la contribution de Marc Lits (1986), qui présente les travaux de l'Unité de didactique du français à l'UCL autour du récit d'énigme criminelle, en s'attardant sur l'utilisation de la métalepse et de la perturbation de l'ordre du récit pour susciter le suspense.

À la même époque, la revue de l'ABPF, *Français 2000*, semble témoigner d'une inflexion au sujet de ce qui est désormais caractérisé comme « un élan considérable pris dans le monde entier par les recherches » de « sémiotique narrative », ainsi qu'on le lit dans le n° 104, *Enseigner les lettres aujourd'hui* (1982). Dans cette note de lecture consacrée à la réédition du n° 8 de la revue *Communications* de 1966, Émile Counet[114] juge ainsi « indispensable » de connaitre les idées de Barthes et Bremond « sur l'analyse des récits, l'interprétation des mythes et la logique des possibles narratifs » et il considère que ce « petit livre [est] précieux pour les professeurs qui veulent approfondir, pour leur compte ou avec leurs élèves, les arcanes de l'art narratif, à condition qu'ils aient une certaine habitude du style des sémioticiens » (p. 66). De la même façon, la réédition des actes de la décade de Cerisy consacrée en 1969 à l'enseignement de la littérature[115] est signalée comme « une remarquable synthèse de la situation de l'enseignement des lettres qu'il importe de connaître » (p. 65).

Plus encore, il faut signaler le numéro suivant consacré à *La BD à l'école* (n° 105), caractéristique de la conjonction entre ouverture des corpus scolaires et introduction des notions narratologiques dans l'enseignement[116]. Le dossier est coordonné par Jean-Maurice Rosier[117], qui note en introduction que l'enseignant s'intéressant à la bande dessinée dans l'enseignement est soumis à trois discours : le « discours subjectiviste

[114] Administrateur de la revue *Français 2000*.
[115] Cette réédition (Doubrovsky & Todorov 1971) est réalisée dans la série « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Formation continuée » dirigée par Fossion et Laurent.
[116] Hélène Raux (2023) parle à ce sujet d'un usage de « la bande dessinée au risque d'une lecture narratologique » pour désigner une telle utilisation instrumentale du medium, qui n'est pas envisagé pour lui-même.
[117] Jean Maurice Rosier, futur didacticien du français et professeur à l'ULB qui signera le *Que sais-je ?* sur la didactique du français (2002 – qui succède à celui de Halté 1992), est à l'époque enseignant à l'athénée de Soignies en Belgique et membre du collectif de *Pratiques*. Il gardera tout au long de sa carrière une attention aux usages scolaires de la bande-dessinée. On lira utilement le numéro d'hommage qui lui a été dédié par la revue *Enjeux* en 2006 (n° 66), dont l'article que Daunay (2006a) consacre à son « ethos militant ». L'orientation de cette réflexion sur l'idéologie dans *Les Héros de l'équinoxe* cadre donc bien avec un engagement marqué à gauche, entre autres au sein du Groupe de recherches et d'analyses marxistes, avec lequel Rosier signe une autre analyse à tendance narratologique : « Pour une lecture renouée : "Mariages" de Charles Plisnier » (1980).

d'érudition », le « discours didactique progressiste » et le « discours sémiologique ». De ce dernier, Rosier précise qu'il :

> est la conséquence de la percée massive de l'esprit de « linguisterie » dans le domaine de la critique littéraire. Soumise au traitement des doctes sémioticiens, la BD plonge dans la grande aventure du signe et découvre ses structures narratives, ses codes chromatiques et typographiques. Parfois, apanage de Trissotins[118] touchés par la grâce linguistique, le discours sémiologique a mis en évidence la spécificité de la BD comme moyen d'expression, mais souvent il opère une lecture formelle, laquelle néglige trop le rôle de l'idéologie et des soubassements institutionnels sous prétextes scientifiques.

Ce positionnement, peu révérent envers les sources théoriques et attaché à ne pas commettre de bévues[119] quant au « rôle de l'idéologie », se concrétise dans une proposition d'activité (Rosier 1982) exploitant la BD *Les héros de l'équinoxe* (Mezière et Christin 1978). Rosier y explique que « l'on n'a pas craint de concilier pour les besoins pédagogiques diverses hypothèses de recherches (Adam et Greimas) pour obtenir une approche générative qui tient compte de l'interpénétration des deux récits : celui du couple Laureline/Valérian et celui des habitants de Simlane ». En résulte le schéma original suivant (figure 6) :

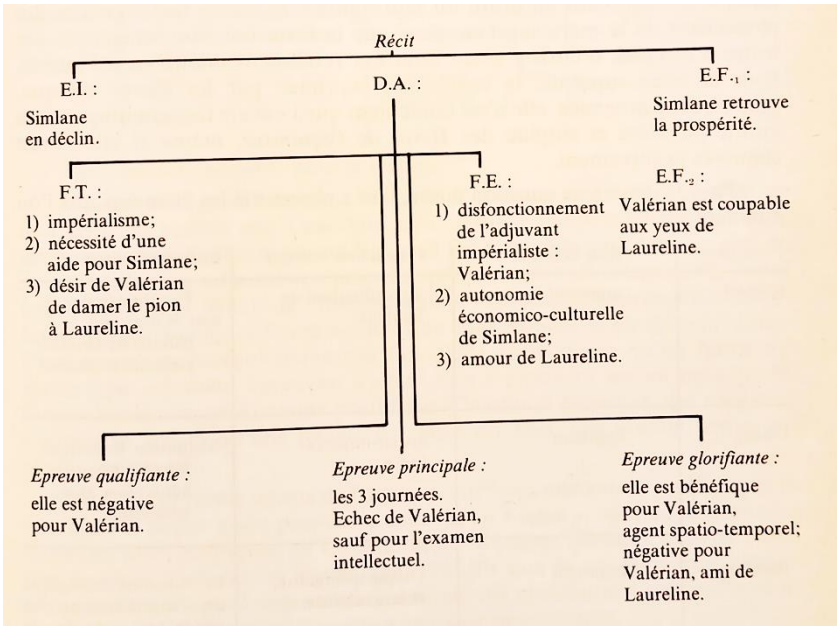


Figure 6 : Extrait de Rosier (1982 : 79)

[118] Le Wiktionnaire, dont les contributeurs sont manifestement taquins, nous fournit la définition de ce terme rare, accompagné d'un exemple d'emploi plutôt ironique :
Trissotin, personnage pédant des *Femmes savantes* de Molière, dérivé de *sot*, avec le préfixe *tri-* et le suffixe *-in*.
« Il faut défendre la langue française contre les Trissotin du féminisme », Marc Fumaroli, dans *Le Figaro* n° 22779, 4 novembre 2017, URL : : https://fr.wiktionary.org/wiki/trissotin

[119] Daunay & Dufays (2016 : 7) rappellent le sens étymologique du terme (employé par Althusser 1965/1969, p. 16), le mot étant formé de *vue* et d'un préfixe péjoratif, *bes, bé* de l'ancien français, peu productif.

En un bel exemple de *syncrétisme* à visée pédagogique, l'enseignant-didacticien réalise ici un mélange du schéma quinaire (Adam 1976c) et du schéma canonique de l'organisation narrative (Greimas 1966), tous deux cités mais sans références bibliographiques plus précises. Cette hybridation opportuniste de deux écoles théoriques différentes aura peut-être déplu aux puristes, mais ce mélange des genres sert manifestement ici son propos : rendre compte de la complexité du récit proposé dans sa classe de « 1re détermination, option français 7 heures » (p. 75).

Pour clôturer ce panorama des terrains envisagés dans le cadre de cette étude[120], citons le fait que la Belgique accueille en 1978 le quatrième congrès mondial de la FIPF, à Bruxelles et Louvain-la-Neuve. Un atelier y est animé par deux enseignants français, André Petitjean et Jean-Pierre Goldenstein, membres d'un collectif fondé quatre ans plus tôt autour de *Pratiques,* une « revue d'intervention militante : *théorie/pratique/pédagogie* »[121]. Le descriptif de l'atelier – citant la narratologie parmi différents apports de la linguistique textuelle – mérite d'être largement cité pour prendre la température de l'époque (je souligne) :

> Certes, il ne suffit pas de changer les contenus pour que, tout naturellement, découle de là une pédagogie capable de répondre aux besoins actuels de l'école et des élèves. Encore ne faut-il pas les négliger comme l'usage le veut aujourd'hui majoritairement en France. À cet égard, on proposera divers points de réflexion axés sur le lire/écrire en situation scolaire : lire en classe, écrire en classe, lire-écrire en classe. *En quoi les apports de la linguistique textuelle (grammaire de texte, théories du discours, narratologie…) peuvent-ils guider le travail du professeur de français conçu comme professeur de langue et de discours ?* Comment les exercices les plus traditionnels dictés par l'institution scolaire (composition française, lecture « expliquée », lecture « suivie »…) peuvent-ils être pensés et pratiqués de façon cohérente à partir des recherches théoriques apparemment les plus éloignées de l'école ?

En notant que la narratologie est ici présentée comme l'un des aspects de la linguistique textuelle (loin des études littéraires donc), on voit toute l'ambition que porte depuis 1974 le collectif de *Pratiques* pour penser à nouveau frais les « exercices les plus traditionnels »[122] que « dict[e] » l'institution scolaire.

---

[120] On s'étonnera peut-être de l'absence de données relatives à la situation en Suisse. Malgré mes efforts, je n'ai pas identifié de bulletin de l'Association suisse des professeurs de français, ce qui aurait permis le même exercice.
[121] Descriptif de l'atelier, p. 91 des actes du 4e congrès mondial de la FIPF « Apprendre le français : permanences et mutations », parus dans le numéro 18-19 du bulletin *Dialogues et Cultures* de la FIPF (1978).
[122] Et ce qualificatif au superlatif, « les plus traditionnels », n'est certainement pas connoté positivement.

1.6. La revue *Pratiques* : haut lieu de la théorie du récit à usage scolaire

C'est par les mots suivants (figure 7) que le collectif d'enseignant·es, rassemblés autour d'André Petitjean, de Jean-François Halté et de Raymond Michel, décrit la revue créée en 1974 pour accueillir leurs réflexions et leurs ambitions rénovatrices :

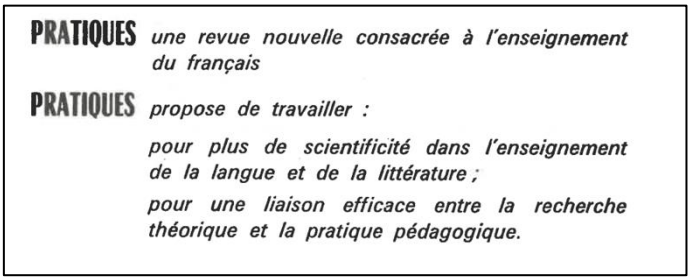


Figure 7 : Encart « publicitaire » que le collectif placera dans différentes revues (par exemple Dialogues*, revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, n° 14-15, octobre 1974-janvier 1975, p. 51).*

Teintés de culture marxiste – Althusser est la première référence citée de l'histoire de la revue[123] – les premiers éditoriaux de *Pratiques* témoignent d'une conviction : il s'agit de fonder l'enseignement de la littérature sur des bases scientifiques, « en lieu et place du "bavardage esthético-psychologico-moral" dominant », ce qui amènera à en contester la « fonction idéologique de détermination et de reproduction sociale » (Petitjean 2023 : §5). Le besoin de changer le paradigme sur lequel se fonde l'enseignement de la littérature pour gagner en « scientificité » va amener les auteurs à puiser dans les approches déjà promues par leurs prédécesseurs d'*Enseignement 70*. Comme le note Daunay (2007b : 160), le premier article de la revue *Pratiques*, intitulé « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique » (Halté, Martin *et al.* 1974), constitue une illustration exemplaire de l'importance des études structurales, en vogue à l'époque. En dépit de l'intention affichée de prendre ses distances par rapport à un « applicationnisme mécanique » (p. 24), l'article propose une « analyse structurale du récit » suivie d'une « application pédagogique », dont Petitjean note, avec près de cinquante ans de recul, « qu'il s'agit, avec cette lecture interprétative du conte, d'une application des théories structurales mâtinées de psychanalyse un peu rudimentaire » (Petitjean 2023 : §6). Pour Daunay, cet article fondateur est ainsi représentatif d'une certaine époque dans la réflexion (proto-)didactique au sein de laquelle s'établit une « sorte de dichotomie entre les approches jugées impressionnistes et psychologistes et les approches formalistes » (Daunay 2007 : 160). Ces dernières sont jugées

[123] Voir l'éditorial du premier numéro (1974), p. 1. Althusser est suivi de Freud et de Marx. Au-delà de ces premiers ancrages, la revue va accompagner l'évolution du champ de la didactique du français, qui s'institutionnalise et s'autonomise progressivement, pour en devenir un des lieux de publication importants.

comme pouvant « donner une base plus scientifique à l'approche des textes », mais cela « au prix d'un réductionnisme qui, pour être sans doute provisoire dans l'esprit de ses premiers promoteurs, a pu en fait s'installer durablement dans l'approche scolaire des textes » (Daunay 2007b : 160).

Dans la logique de contestation du caractère idéologique de l'usage de la littérature en une configuration ancienne de l'enseignement du français (Halté 1992), la revue *Pratiques* va alors participer significativement à promouvoir le travail sur le « récit », objet historiquement cantonné à un genre scolaire de production dans les petites classes. Désormais envisagé comme objet de savoir en lecture et en écriture, le récit est appréhendé en tant qu'organisation textuelle « qui ramène les œuvres lues à leur appartenance à une catégorie » (Daunay & Denizot 2007 : 17). Ce changement de perspective a des conséquences importantes :

> Quand c'est cette catégorie qui devient objet de savoir, les œuvres littéraires peuvent prendre statut d'exemplification et n'être plus l'objet central du travail des élèves, comme c'était le cas dans les approches traditionnelles, où la catégorie récit n'était pas pertinente pour approcher les œuvres en lecture. Cette évolution participe évidemment de la mise à distance du paradigme humaniste dans l'enseignement du français au profit d'une approche méthodique des textes, favorisée par l'emprunt de concepts théoriques plus identifiés, mais peut-être au détriment du contact direct avec l'œuvre littéraire en tant que telle. (Daunay & Denizot 2007 : 17)

Outre ce déplacement de la place de la littérature dans l'activité de classe, cette approche nouvelle du récit, qui « se moque de la bonne et de la mauvaise littérature » (Barthes 1966 : 1), permet l'ouverture des corpus à des genres peu scolarisés comme le prouve la diversité des analyses proposées dans les deux numéros consacrés au récit (1976-1977) : des contes populaires, un roman policier (Arsène Lupin) et un de science-fiction, une BD (Astérix et Obélix), des nouvelles (Mérimée, Buzzati) et des récits de presse. Mais comme le note Denizot (2023 : §9), ces deux numéros consacrés au récit (1976-1977) témoignent aussi d'un « éclectisme théorique » qui se marque par la variété des auteurs cités dans les différents articles et par une abondante bibliographie complémentaire en clôture du second numéro. Sous le titre « Sémiotique narrative. Éléments de bibliographie », celle-ci ne compte pas moins de 114 références pour 60 auteurs différents. Comme on le verra plus loin, cet éclectisme va progressivement se restreindre, tendance qui se reflète dans l'utilisation croissante du terme « narratologie » (et de ses dérivés) dans la revue *Pratiques*, qui consacre quatre numéros au récit ou à la littérature dans les années 1980 (tableau 2).

Pratiques	Nombre d'articles avec narrato*	Nombre d'occurrences de narrato*	Nombre d'articles avec schéma narratif	Nombre d'occurrences de schéma narratif	Numéros thématiques et articles liés au récit
1974-1979	14	33	5	5	11-12 Le récit (1) 14 Le récit (2)
1980-1989	19	40	15	27	34 Raconter & décrire 38 Enseigner la littérature 45 Les récits de vie 59 Les genres du récit
1990-1999	25	47	20	34	78 Didactique du récit 83 Ecrire des récits 95 La lecture littéraire
2000-2009	27	44	10	12	133-134 Récits et disciplines scolaires
2010-2019	27	174	13	23	181-182 Le récit en questions (2019) : - introduction par André Petitjean (21 occurences) - Sylvie Patron, « Récits non naturels, narratologie non naturelle : apports, problèmes et perspectives », (45 occurences) - Jean-Michel Adam, « Linguistique – récits – narratologie» (34 occurrences)
2020-2022	6	23	3	7	
Total	**118**	**361**	**66**	**108**	

Tableau 2 : Relevé de « narrato » et « schéma narratif » dans la revue* Pratiques *(1974-2022)*

Au-delà de l'inventaire des articles dans lesquels sont discutées ou exploitées des notions narratologiques[124], le témoignage d'André Petitjean permet de saisir la manière dont la théorie du récit était envisagée au sein de la revue :

> Au cours des réunions du collectif, nous débattons des travaux structuralistes sur le récit des années 60 et 70 en nous posant des questions qui sont à la fois d'ordre épistémologique et méthodologique mais aussi didactique. Nous passons en revue les tentatives de modélisation, inspirées par le modèle de Propp (1970 [1928]), le schéma actantiel, proposé par Greimas (1966), l'analyse des actions et de leurs interactions, avancée par Bremond (1973), la macro-séquence narrative quinaire théorisée par Larivaille (1974), le modèle à intégration progressive des unités de Barthes (1970), les catégories du récit littéraire par Todorov (1966) ou la distinction histoire/récit/narration de Genette (1972). Il nous apparait que le fait d'avoir recours à une démarche schématisante risque de faire abstraction des implications culturelles et anthropologiques des récits et qu'il faut se garder de traiter les concepts structuralistes comme un ensemble de postulats normatifs. À cet égard, la table ronde intitulée « Théorie et pédagogie du récit » publiée dans le n° 14 de *Pratiques*, est révélatrice de nos débats internes. Ils portent sur les rapports entre macrostructure et superstructure narrative, niveau linguistique et niveau sémiotique, sur l'opposition entre séquences narratives et composantes descriptives. Au niveau didactique, on s'interroge sur le rôle des théories narratives pour la réception et/ou la production des récits, sur l'obstacle possible des études formelles selon la socio-culture des élèves, sur la place laissée à leurs investissements émotionnels et axiologiques. (Petitjean 2023 : §6)

[124] Voir, pour ce faire, le relevé très complet proposé par Petitjean (2023).

Comme le note Petitjean, l'apport important du collectif *Pratiques* à cette première phase de la scolarisation des théories du récit semble résider dans l'attention particulière accordée à l'articulation lire/écrire, considérée comme essentielle dans les apprentissages des élèves, en particulier dans le secondaire I. Conséquemment, le collectif s'attache à penser des dispositifs qui amènent les élèves à « s'exercer » par une pratique des textes. Il faut noter que cette préoccupation ne se retrouvait pas dans les propositions d'*Enseignement 70*. Pour ce collectif précurseur, les activités de lecture puisant dans les notions d'analyse structurale du récit se réalisaient dans des travaux de lecture analytique, effectués plutôt en groupe, et la valeur de ces activités était estimée en relation avec les compétences mobilisées dans l'exercice de l'explication de texte (cf. *supra*, p. 68). Peut-être cette attention nouvelle à l'articulation lire/écrire est-elle le fruit de parcours professionnels différents ? À l'origine, les membres de *Pratiques* enseignent plutôt au collège, ceux d'*Enseignement 70* plutôt au lycée. La préoccupation d'envisager conjointement lire et écrire est affirmée très tôt dans les contributions de la revue : dans le premier des deux numéros consacrés au récit, on en trouve un bon exemple avec l'article « Le Merle Blanc : Exercice de lecture et d'écriture », signé par Adam, Halté & Petijean (1976). On y découvre en particulier une exploitation des schémas quinaire et actantiel :

> L'exercice, pour nous, n'est pas un deuxième temps (dont les meilleurs, à la rigueur, pourraient se passer) du travail, intervenant après la prestation didactique du maître, mais il en est, au contraire, l'élément fondamental et moteur. Lire et écrire constituent le même geste : écrire, toujours écrire sa/ses lectures ; c'est toujours en écrivant/réécrivant qu'on apprend à lire. De ce point de vue, expliquer un texte c'est en confronter deux : celui qui s'impose sur la page comme achevé, constitué, cohérent, celui qui s'écrit sur le « cahier » de l'élève, progressivement, par tâtonnements parfois, et qui en propose la lecture/réécriture. Le terme d'exercice semble peu approprié pour appréhender ce type d'« activité ». Il ne s'agit plus en effet, de « s'exercer » à réaliser une certaine performance, de « s'entraîner » en vue de « réussir » une épreuve éventuelle, mais littéralement de travailler, c'est-à-dire d'élaborer des hypothèses, de les confronter à la réalité d'un texte, d'en vérifier la validité et la rentabilité, éventuellement d'en changer pour en proposer de nouvelles. (p. 128-129)

Cet article participe donc, avec d'autres, du mouvement qui voit le récit recouvrir peu à peu une acception plus large à l'école, devenant « un objet d'apprentissage à part entière, en lecture comme en production » (Daunay & Denizot 2007 : 17). Dans cette perspective nouvelle, « apprendre à produire un récit, c'est ainsi apprendre à "manipuler" (pour reprendre un terme du document d'accompagnement de troisième) le schéma narratif, c'est apprendre à jouer avec un certain nombre de concepts narratologiques » (Daunay & Denizot 2007 : 20-21). On verra que cette tendance ira en s'accentuant dans les années suivantes.

1.7. Et du côté de l'école élémentaire, le rôle de *Repères*[125]

Pratiques n'est pas le seul collectif à proposer ce jeu de « meccano[126] » narratologique, dans un effort de diffusion de notions vues comme pouvant soutenir le mouvement de rénovation des méthodes d'enseignement du français. Achevons ce tour d'horizon des publications périodiques qui participent, de façon plus ou moins militante, à ce mouvement de scolarisation de la narratologie en nous penchant sur le cas de la revue *Repères*. Centrée à l'époque sur le niveau primaire, la revue ne fait pas pour autant l'impasse sur ces propositions nouvelles, même si c'est de façon plus tardive[127]. Gilles Mora présente ainsi en 1979 les « concepts essentiels de la narratologie » et de « l'analyse structurale du récit[128] », faisant référence à l'apport de Genette en des termes qui trahissent sa foi en l'applicabilité scolaire de ces propositions théoriques (je souligne) :

> *Une vue synthétique du champ de la narratologie fait ressortir comme étant actuellement le plus opératoire l'ouvrage de G. Genette « Figures III » et particulièrement la partie « Discours du récit ».* Il a le mérite de trancher, tant au niveau de la terminologie que de la typologie des formes narratives sur les travaux et ouvrages antérieurs qui, la plupart du temps d'origine anglo-saxonne, étaient soit introuvables en français (par exemple « The Rhetoric of Fiction » de Booth) soit peu concordants à propos d'éléments aussi importants que ceux de focalisation, point de vue, etc. De plus, *un autre mérite – et non le moindre – de Genette est d'offrir, à partir du champ théorique, un ouvrage dont les perspectives pédagogiques sont immédiatement lisibles***.** Sa méthode, consistant à construire son analyse théorique sur des exemples concrets et appartenant à une culture littéraire ouverte sur un large public (Balzac, Proust, etc.), permet de faire sortir la narratologie d'un ghetto de spécialisation universitaire rendant sa diffusion difficile. (Mora & Seguy 1979 : 46)

L'article renseigne ensuite des « applications à l'école élémentaire » et de « premiers essais au CM1 » (p. 50) avec des ateliers en groupe autour de la distinction histoire/récit, avant de conclure sur des « perspectives immédiates » (je souligne) :

---

[125] Pour une présentation de la revue *Repères*, voir Denizot (2021a : 81).

[126] Pour reprendre l'image proposée par Reuter (2000) afin de caractériser un des bénéfices de l'enseignement des notions narratologiques.

[127] Voir ainsi Gasse (1979) avec une utilisation du *schéma actantiel*, ou l'article de Seguy & Mora (1978).

[128] Notons la différenciation des deux termes qui marque l'autonomisation du premier par rapport au second. Au point consacré à « L'Analyse structurale du récit », l'auteur ressent ainsi le besoin de préciser : « Il est curieux de remarquer que, de même que la linguistique de la phrase a connu des développements considérables, cette branche, l'analyse structurale du récit, a fait l'objet de multiples recherches et de multiples essais d'application au plan pédagogique. On constate un fort déséquilibre par rapport aux tentatives opérées à partir de la narratologie. Nous avons cru bon de présenter à notre équipe les deux volets des recherches engagées sur le récit. Grosso modo, deux modèles théoriques se sont proposés à notre réflexion :
– le courant proppien et son épigone Bremond (*Logique du récit*)
– les travaux de Greimas ("Actants, acteurs et personnages" in "Sémiotique narrative et textuelle").
Encore une fois, nous avons retenu ce qui nous paraissait le plus propre à une exploitation pédagogique, c'est à dire Propp et Bremond » (p. 49).

> Nous comptons continuer notre *travail dans le sens d'« exercices de narratologie »* où, poursuivant notre thème de recherche, nous amènerons l'enfant à saisir les « effets de texte » pour reprendre la terminologie de J. Ricardou in « Pratiques » n° 20. La saisie des codes narratifs chez le jeune lecteur, par l'analyse de quelques figures simples du récit va nous conduire à choisir une progression. Cette année, nous avons surtout travaillé la distinction HISTOIRE/RÉCIT, l'année à venir nous verra porter notre attention sur des problèmes d'ordre et les figures qui s'y rapportent. *Se poseront alors à notre équipe les difficultés de la terminologie à choisir.* (p. 56)

On voit dans cette citation un balisage des principaux défis liés à la scolarisation de la narratologie : choix d'une terminologie, nécessité de penser une progression et exercisation des savoirs.

La même année, un numéro propose un retour critique sur une décennie de publications dans *Repères* : Marie-Madeleine de Gaulmyn, une des animatrices de la revue y établit un bilan pour « définir le champ d'application de la linguistique à la didactique du français » relatif à l'objectif de « raconter des histoires et faire des textes » (je souligne) :

> L'appui théorique nécessaire pour évaluer objectivement la réussite des productions et pour ménager des progressions nous est venu par deux voies : *la sémiotique narrative ou narratologie et la grammaire de textes ou linguistique textuelle. C'était nous mettre à la mode (avec le retard de la province sur Paris).* Et c'était lancer un pont entre les histoires orales enregistrées par les élèves, les nouvelles et les contes féériques ou fantastiques, les textes romanesques au programme et les lectures de loisir, puisque le modèle s'appliquait aussi bien au Chaperon rouge qu'à Maigret, aux aventures des Compagnons de la Croix-Rousse de Bonzon qu'au Petit fût de Maupassant.
>
> Le type de discours le mieux étudié est effectivement le récit, dont plusieurs grammaires sont proposées à la suite de Propp**.** *Après la lecture de Barthes, Genette et Todorov, nous nous sommes attachés à celle de Greimas et de ses disciples dont le modèle sophistiqué, le langage hermétique sont aussi décourageants pour des profanes qu'excitants pour la curiosité des initiés*. (de Gaulmyn 1979 : 94)[129]

Admettant le caractère « rebutant » de certaines analyses narratives, De Gaulmyn note cependant que le travail réalisé sur la base de ces « grammaires » narratives, comme elle les appelle, « ouvre très vite des perspectives d'application avec des élèves » par la mobilisation, entre autres, des « structures des actants », des « programmes narratifs », des « rapports symboliques entre personnages » ou de « l'enchâssement des récits les uns dans les autres » (p. 94). Mais De Gaulmyn avertit également :

> Nous revendiquons (peut-être paradoxalement) pour la formation continuée ou parallèle des enseignants, le droit au bricolage et à l'irrespect vis-à-vis des

[129] De Gaulmyn ajoute ainsi en note de bas de page le rôle important de la revue *Pratiques* pour faire connaitre les différents auteurs qu'elle cite (Propp, Barthes, Genette et Todorov, Greimas). L'influence de la revue se retrouve citée également dans les différents témoignages recueillis auprès des acteurs·rices de la scolarisation des théorie du récit (Mahieu 2023).

> propositions des chercheurs et des théoriciens, et l'accès au savoir non édulcoré des spécialistes, par des lectures et des exposés, soutenus d'une transmission et d'une réappropriation orales. (p. 94)

Ce droit au bricolage et à l'irrespect vis-à-vis des théories de référence est, on l'a vu, plus ou moins affirmé dans les espaces où se tissent les voies de la scolarisation de la narratologie. À ceux évoqués jusqu'à présent – les associations professionnelles, les collectifs d'enseignant·es et leurs revues – vont s'ajouter des entreprises éditoriales, qui font entrer ce mouvement de scolarisation dans une deuxième étape.

2. Le temps des synthèses et des manuels

Dans les publications qui vont participer à faire connaitre les théories du récit dans le monde scolaire, il faut différencier deux catégories : d'une part les ouvrages à destination des enseignant·es dans une perspective de formation continuée, d'autre part les manuels scolaires à proprement parler, destinés à accompagner en classe l'activité des élèves. Dans cette section, je prendrai le temps de relever le caractère pionnier de l'ouvrage de Fossion & Laurent (1978) *Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles*, entre autres sur la collection de manuels *Français* qu'ils dirigeront. Je m'attarderai également sur l'ouvrage de Dumortier & Plazanet (1980) *Pour lire le récit : l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, qui m'apparait constituer un exemple d'*élaboration didactique* (au sens de Halté 1992).

2.1. Des synthèses dans la continuité des revues

Comme le notent Verrier (1982) et Petitjean (2023), la publication des ouvrages de synthèse destinés aux enseignant·es s'inscrit dans un contexte marqué par l'absence de formation initiale sur les questions abordées. Ils reprennent par conséquent l'objectif militant des collectifs et des revues[130], en poursuivant le but de participer à la formation continue (au « recyclage » peut-on dire en Belgique[131]) des enseignant·es, alimentant du même coup une rénovation de l'enseignement « par la base », ainsi que le promouvait, entre autres, l'AFEF.

---

[130] Outre les revues citées dans la section précédente, il faut relever le numéro 38 de *Langue française* (1978), intitulé *Enseignement du récit et cohérence du* texte que signalent Adam et Revaz (2023 : § 14) comme l'un des jalons de la scolarisation de la narratologie.

[131] C'est ainsi sous le titre « Recyclage à Louvain-la-Neuve » qu'est donné, dans le n°86-87 de *Français 2000* (p. 5-6) le compte-rendu d'une session de formation de huit jours à Louvain-la-Neuve en aout 1976 (organisée « à l'initiative de la Fédération de l'enseignement moyen catholique »). Rassemblant 300 participant·es, cette formation continue (« une vraie réussite », p. 6) propose, entre autres, un groupe thématique consacré à « L'analyse de texte et approches nouvelles de la culture », animé par J.-P. Laurent et A. Fossion, et s'attachant à « approcher des textes d'origine diverse (publicité, discours politiques, poésie, bande dessinée) par des méthodes qui s'écartent de

Dans ces ouvrages, il faut sans doute encore différencier deux types de publication. Les premières, chronologiquement, sont les synthèses non spécifiques à l'analyse du récit : c'est le cas de l'ouvrage d'Adam (1976a), en collaboration avec Goldenstein, consacré au thème *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes, avec des études sur Beaumarchais, André Breton*. On peut également citer le *Précis d'analyse littéraire* de Patillon (1974) ou encore l'*Introduction à la sémiotique narrative et discursive* de Courtès (1976).

En Belgique, c'est plus clairement aux enseignant·es du secondaire qu'est destiné l'ouvrage de Fossion & Laurent (1978) *Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles,* qui inaugure la série « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Série Formation continuée ». L'avant-propos situe la perspective humaniste de ses auteurs[132] :

> Tout au long de cet ouvrage, il sera question du texte. Et dès lors, il y sera sans cesse question de l'homme. On ne peut en effet séparer l'un de l'autre. C'est l'aptitude à parler, à échanger des textes, qui caractérise le sujet humain […] Il n'y aura jamais trop d'outils pour lire et pour écrire. (p. 5)

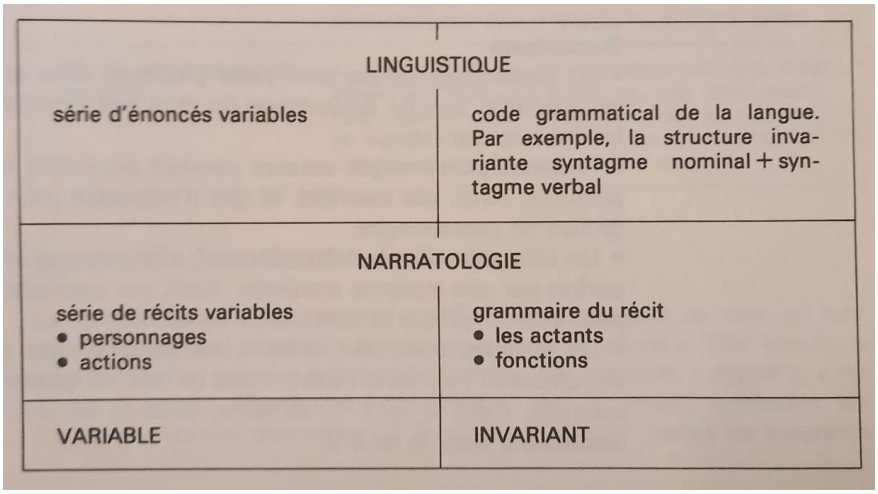
« Ouvrage très clair, constituant une excellente initiation aux pratiques textuelles récentes » selon Dumortier & Plazanet (1980), la synthèse *Pour comprendre les lectures nouvelles* n'est pas exclusivement consacrée à la narratologie. Néanmoins le terme y est présent dans une mesure exemplaire, placé en vue à l'intérieur d'un tableau synthétique (figure 8) qui situe la théorie du récit au regard de la linguistique (p. 26-27), à la suite du passage suivant :

> Le modèle narratif propose une structure abstraite et invariante commune à tout un corpus de récits. De même que le linguiste, à partir d'énoncés divers, dégage le code grammatical de la langue, ainsi le narratologue abstrait d'un ensemble de récits une structure narrative invariante ayant trait soit aux relations entre les personnages, soit à l'enchainement des actions.

---

l'analyse traditionnelle » (p.6). En Belgique, le terme « recyclage » n'a pas de connotation négative pour désigner des modules de formation continue des enseignant·es, ce compris dans des textes légaux, comme par exemple le *Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs* de 2019, consulté sur https://gallilex.cfwb.be. Le terme semble trouver son origine dans des dispositifs de « mise à niveau », prévus d'abord pour les enseignant·es du primaire dans le système des écoles normales (Vanmeerhaeghe 2023), mais l'usage du terme a pu évoluer, y compris dans le contexte français, pour désigner des sessions de formation continue à destination des enseignant·es du secondaire – voir ainsi Campagne (1982) *Recycler des enseignants du primaire et du secondaire. Réflexion de linguistes sur une expérience*. En France, l'introduction de la formation continue (en 1972 pour le primaire, en 1982 pour le secondaire avec les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale, plus connues sous le sigle MAPFEN, précédant les IUFM en 1990) va sans doute faire privilégier le syntagme « formation continue » par la suite. Sur ces questions, voir Prost (1999) et les autres contributions du n°32 (1999) de la revue *Recherche & Formation* consacrée à la *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après*, sous la direction de Annette Bon et Nicole Mosconi.

[132] Voir Biemmi (2012) et Dieu, Druart *et al.* (1995) sur l'influence que la pensée chrétienne de *l'humanisme d'alliance* a pu avoir sur les orientations pédagogiques de ces auteurs.



LINGUISTIQUE	
série d'énoncés variables	code grammatical de la langue. Par exemple, la structure invariante syntagme nominal + syntagme verbal
NARRATOLOGIE	
série de récits variables • personnages • actions	grammaire du récit • les actants • fonctions
VARIABLE	INVARIANT

Figure 8 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 27)

Le deuxième chapitre consacré à l'« Analyse structurale du texte » est ainsi suivi de « Deux approches structurales d'un conte ». On y trouve l'exploitation du conte « Le merle blanc », déjà utilisé par la revue *Pratiques* dans son premier numéro consacré au récit (Adam, Halté *et al.* 1976). En dix pages particulièrement synthétiques, Fossion et Laurent présentent trois modèles : le « modèle actantiel », le « modèle fonctionnel » et le « modèle de Claude Bremond ». Ces présentations théoriques émaillées de schémas sont à chaque fois suivies d'une courte illustration dudit conte, donné in extenso. Plus encore que l'article de *Pratiques*, Fossion et Laurent proposent des représentations schématiques particulièrement claires, ce qui concrétise sans doute leur propos liminaire où s'exprime la volonté de fournir des « outils pour lire et pour écrire » (p. 5).

Les deux schémas qui illustrent le « modèle fonctionnel » (figures 10 et 11) apparaissent ainsi comme des créations originales. En effet, si Greimas (1966 : 180) fournit une visualisation du « modèle actantiel » (figure 9), on ne trouve pas de représentation graphique des propositions qu'il dérive de l'analyse proppienne du conte, organisée en trois épreuves qu'il qualifie respectivement de « qualifiante », « décisive/principale » et « glorifiante » (1966 : 192-203).

8° Le modèle actantiel mythique.

Induit à partir des inventaires, qui restent, malgré tout, sujets à caution, construit en tenant compte de la structure syntaxique des langues naturelles, ce modèle semble posséder, en raison de sa simplicité, et pour l'analyse des manifestations mythiques seulement, une certaine valeur opérationnelle. Sa simplicité réside dans le fait qu'il est tout entier axé sur l'objet du désir visé par le sujet, et situé, comme objet de communication, entre le destinateur et le destinataire, le désir du sujet étant, de son côté, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant :

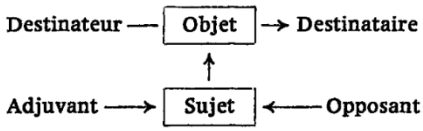


Figure 9 : Extrait de GREIMAS, Algirdas Julien (2002 [1966]), Sémantique structurale. Recherche de méthode, Paris, PUF, p. 180.

Les deux auteurs avertissent ainsi qu'ils ne reprennent que « l'essentiel » du modèle fonctionnel de Greimas, qui « est quelque peu simplifié » (p. 29), et en proposent deux représentations graphiques originales. La première fait se succéder situation initiale, transformation et situation finale :

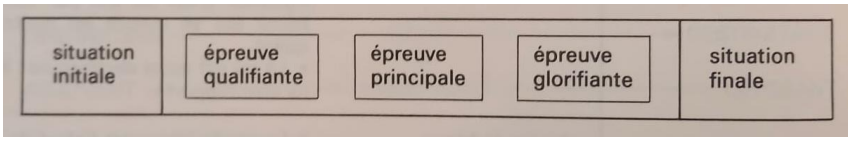


Figure 10 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 29)

Fossion et Laurent précisent, pour leur second schéma, que le modèle fonctionnel et le modèle actantiel sont en corrélation réciproque puisque « les relations entre les actants sont définies par leurs fonctions » (p. 30). Ils expriment alors l'unité de ces deux modèles par ce schéma (figure 11) :

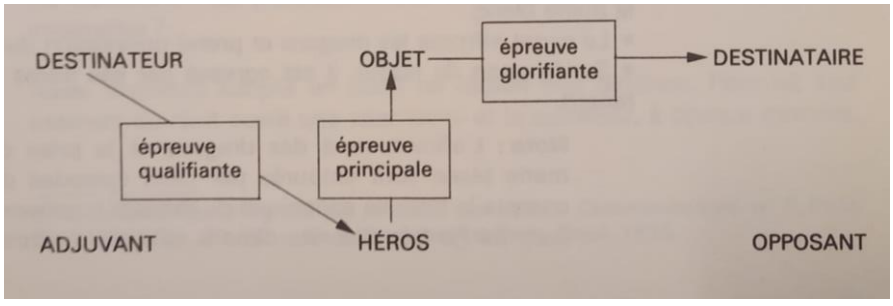


Figure 11 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 30)

Constituant un bel exemple de création scolaire, ce « schéma fonctionnel » n'a pas connu la fortune du schéma actantiel. Dans sa première déclinaison, il a dû se confondre avec le schéma quinaire avec lequel il partage une part de la terminologie, tandis que la seconde

déclinaison reprenant le format du schéma actantiel ne va pas connaitre le succès de son alter ego centré sur les actants (même si quelques traces d'usage peuvent se repérer dans les pratiques belges[133]).

Suite à leur présentation du « modèle de Claude Bremond » (sur la base de l'article « La logique des possibles narratifs », 1966), les deux auteurs se livrent ensuite à une prise de recul didactique, différenciant les perspectives de réception et de production. Jugeant le modèle de Greimas « séduisant par sa rigueur », ils reconnaissent que le modèle de Bremond, « plus souple », est aussi « plus difficile à manier dans l'analyse des textes ». Ils concluent alors :

> En conséquence, nous dirons que le modèle de Bremond est surtout intéressant pour celui qui est en train de composer un texte narratif : le modèle lui suggère à chaque point du récit, les virtualités qui s'ouvrent, les alternatives qui se présentent, les divers possibles à travers lesquels le récit peut se frayer un chemin. D'un point de vue pédagogique, on utilisera donc le modèle de Bremond lorsque l'élève est en situation de narrateur, lorsqu'il compose un récit. Par contre, pour l'analyse, le modèle actantiel et fonctionnel de Greimas nous paraît plus approprié. (p. 34)

Si l'ouvrage de Fossion et Laurent (1978) envisage d'autres méthodes d'approches des « lectures nouvelles », l'expression « l'analyse structurale du récit » est centrale dans l'ouvrage plus spécialisé de Dumortier & Plazanet (1980) intitulé *Pour lire le récit*. *L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*. Le titre complet de cet ouvrage novateur dit ainsi l'époque et un certain positionnement : *pédagogie* et non *didactique*, classe *de langue française* et non de *Lettres*. Pour ses auteurs, il s'agit de montrer que « l'analyse structurale ne se résume pas forcément à un travail descriptif où le texte se dissipe et s'épuise pour la plus grande gloire de la méthode » (p. 156)[134]. Au contraire, il s'agit de mettre en exergue ses « réelles vertus pédagogiques : l'apprenti lecteur sait d'avance, non ce qu'il va trouver, comme le disent les détracteurs, mais ce qu'il doit chercher à tout le moins, dans quelles directions il doit chercher » (p. 157). Le caractère explicite et transmissible des notions narratologique est donc mis en avant, même si les auteurs se défendent d'un formalisme descriptif déconnecté d'objectifs pédagogiques. Il est à cet égard significatif de noter que la partie conclusive est

---

[133] Voir plus loin (p. 107) la présentation de la collection de manuels *Français*, créée autour de 1980 dans la même série. Par ailleurs, ce « schéma fonctionnel » est cité à deux reprises dans notre corpus d'entretiens (par des enseignant·es belges uniquement) : une enseignante utilise de manière indifférenciée les expressions « schéma fonctionnel » et « schéma narratif » (Carine, E10, secondaire I, Belgique) ; un autre enseignant en revanche établit bien une différence avec le schéma quinaire et établit le schéma fonctionnel comme « partie qui est le corolaire du schéma actantiel » (Marc, E15, secondaire II, Belgique, p. 188)

[134] Ils indiquent néanmoins en note qu'il y existe « un "plaisir de la méthode" qu'il ne faut pas dissimuler (cf. l'hédonisme de Barthes) ... et qui n'est pas seulement le confort qu'apporte la rigueur (cf. Barthes toujours, qui envoie sa méthode par-dessus les moulins) ».

réservée à une étude « Des structures narratives aux effets textuels » (p. 162 et suiv.), anticipant des reproches qui deviendront de plus en plus marqués au fil du temps :

> Nous croyons toutefois pouvoir éviter le traditionnel reproche adressé au type de travail que nous préconisons : reproche de négliger le texte particulier auquel on se trouve confronté. Il a été lu et relu plusieurs fois, ce texte ; on l'a soumis à des investigations diverses qui, chaque fois, en éclairaient des aspects peut-être inaperçus ; on a vu en quoi il était irréductible aux formalisations a priori, pourquoi il permettait des lectures divergentes, comment il imposait une signification minimale ; on l'a interrogé en tant que producteur d'effets et l'on s'est attaché à découvrir quels procédés il mettait en jeu pour produire ces effets. De l'analyse (des structures profondes) à la synthèse, et de la synthèse à l'analyse (des structures de surface), le texte n'a pas été perdu de vue un seul instant. (p. 175)

Du côté des publications françaises, reprenant pour une bonne part les contributions précédemment parues dans la revue qu'ils animent, Halté & Petitjean (1977) font paraitre *Pratiques du récit*, et Petitjean (1982) *Pratiques d'écritures : raconter et décrire*. Ces deux ouvrages, ainsi que *Pour une lecture-écriture* de Goldenstein (1985) promeuvent l'articulation lire/écrire déjà abordée. *Pour lire le roman* (Goldenstein 1980), publié dans la collection « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Série formation continuée » va quant à lui connaitre un destin éditorial fructueux en étant réédité à huit reprises jusqu'en 2005. S'attachant à fournir des « outils conceptuels capables de favoriser, sur le plan de l'école, à la fois une volonté de rigueur dans l'appréhension des textes et un refus de l'impressionnisme » (p. 4), Goldenstein explique emprunter « à des disciplines diverses – linguistique, poétique, narratologie » (p. 3). Présenté comme « une initiation à la lecture méthodique de la fiction narrative », son ouvrage est un véritable guide balayant en six chapitres les questions de « points de vue et techniques narratives » (p. 28)[135], de « la personne romanesque » (p. 43), de « l'intrigue romanesque et ordre narratif » (p. 63), de « l'espace romanesque » (p. 88) et du « temps romanesque » (p. 103), annonçant les catégories classiques de la boite à outils narratologique des enseignant·es.

Au Québec, Gagnon, Garneau *et al.* (1983) font paraitre *Lire/écrire un récit* dans la série « L'Enseignement du français au secondaire » en citant la plupart des contributions précédentes. En Suisse, le mouvement éditorial semble plus tardif. Bronckart note à cet égard que la dynamique de rénovation de l'enseignement a trouvé sa concrétisation dans la publication de *Maîtrise du français* (Besson, Genoud *et al.* 1979), ouvrage méthodologique à

[135] À noter que Goldenstein, s'il cite *Discours du récit* (1972), ne recourt pas directement aux typologies établies par Genette pour caractériser les statuts du narrateur ou les régimes de focalisation. En bibliographie (p. 42), Goldenstein décrit l'essai de Genette de la manière suivante : « Vaste étude de base pour une "technologie du discours narratif". Très nombreuses remarques théoriques validées par la lecture de Proust. Riche, complexe, stimulant. À travailler de près. »

destination du niveau primaire dans lequel se repèrent certains emprunts aux théories narratologiques[136]. L'ouvrage aura néanmoins une influence sur les orientations du secondaire obligatoire, dont les programmes s'alignent sur ses recommandations. Dans cette perspective parait *L'écriture buissonnière ; pédagogie du récit* (Bach 1987) dans la série « Techniques et méthodes pédagogiques » dirigée par Bronckart, le but étant de « contribuer à la création de moyens didactiques efficaces, inspirés des théories nouvelles, tout en restant centrés sur les besoins pratiques des éducateurs » (Bronckart 2023 : §8).

À l'instar du programme évoqué ci-dessus, les différentes publications mentionnées présentent donc des pans de la théorie du récit dans une perspective d'utilisation pédagogique, avec des niveaux de modifications/transposition variables. Pour illustrer ce phénomène à partir d'un cas concret, on verra dans la partie suivante comment les questions de perspective et d'instance narratives sont décrites dans *Pour lire le récit* (Dumortier & Plazanet 1980).

2.2. Dumortier et Plazanet versus Genette : un exemple d'élaboration didactique[137]

Dans *Pour lire le récit* de Dumortier et Plazanet (1980), les questions de perspective et d'instance narratives sont présentées en se fondant sur la référence devenue progressivement incontournable qu'est *Discours du récit* de Genette (1972)[138]. La structure adoptée par Genette est ainsi reprise de manière littérale dans la partie que Dumortier et Plazanet consacrent à la « narration », avec l'étude successive des questions de « temps », « mode » et « voix » (p. 89-120)[139]. Pour ce qui est du « mode », les auteurs rappellent ainsi explicitement la référence théorique :

> Comme l'a écrit Gérard Genette (*Figures III*, p. 183), « on peut raconter *plus ou moins* ce que l'on raconte, et le raconter *selon tel ou tel point de vue* ». (p. 99)

[136] Dans son témoignage, Bronckart (2023 : §6) note ainsi que c'est « dans le chapitre de cet ouvrage consacré à la morphosyntaxe du verbe qu'apparaît l'une des premières références à des notions d'ordre narratologique, en l'occurrence une présentation de l'opposition discours/récit inspirée de l'ouvrage de Weinrich (1973), qui visait essentiellement à mettre en évidence et à conceptualiser les valeurs des temps des verbes »

[137] En référence à la notion proposée par Halté (1992), dans une perspective praxéologique assumée.

[138] « Ouvrage fondamental sur la narration. Fort clair en dépit d'une terminologie toute nouvelle. Un livre dont on se passe difficilement » commentent ainsi Dumortier et Plazanet (1980 : 178) dans leur bibliographie.

[139] À titre de comparaison, cette partie de 31 pages dans *Pour lire le récit* est à mettre en relation avec les 208 pages que Genette consacre à « Discours du récit » dans *Figures III*. Pour ce que vaut cette comparaison, ce rapport est une réduction de l'ordre de 85 %, autrement dit une division par 7.

Au moment de présenter la typologie genettienne de la focalisation (récit non focalisé[140], à focalisation interne ou externe), Dumortier et Plazanet adjoignent les formules reprises à Todorov (1966) en les mettant en évidence (p. 105-111) : « narrateur > personnage », « narrateur = personnage » et « narrateur < personnage ». On verra la fortune de ces formules à l'attrait synthétique dans les manuels, et ce jusque dans des publications récentes.

Dans cette présentation, il me semble que se retrouve l'une des hésitations fondamentales de la narratologie scolarisée en ce qui concerne les questions relatives au statut du narrateur et à la perspective narrative[141]. Autrement dit, en utilisant la terminologie de Genette, il s'agit d'une hésitation entre les questions relatives à la « voix » et au « mode ». En effet, au moment de préciser les sous-catégories des « récits à focalisation interne », Dumortier et Plazanet différencient d'abord, comme Genette, des « récits à focalisation interne fixe » et des « récits à focalisation interne variable ». Mais lorsqu'il s'agit de donner des exemples, ils ajoutent des caractérisations qui ne se cantonnent plus aux régimes de focalisation (ou de point de vue) mais qui mobilisent la notion de narrateur (je souligne en gras) :

> Parmi les récits à focalisation interne on peut établir une distinction entre récits à focalisation interne fixe, où tout passe par une seule conscience, comme dans la nouvelle de Kafka, *La métamorphose* (**nouvelle à narrateur non représenté**), ou la nouvelle de Mérimée, *La Vénus d'Ille* (**nouvelle à narrateur représenté**), et les récits à focalisation interne variable, où le personnage médiateur change au fil de l'histoire, comme dans *Madame Bovary* (**roman à narrateur non représenté**) ou *Le quatuor d'Alexandrie* de Lawrence Durrel **(roman à narrateur représenté**). (p. 108)

Cette irruption du narrateur, à cet endroit consacré à la focalisation, ne manque pas de rendre perméable une division établie comme impérative par Genette. Le « narrateur omniscient » – expression que Genette n'emploie qu'avec des guillemets de protestation[142] – est d'ailleurs également inséré dans la description du récit non focalisé (p. 107), achevant d'entremêler les questions d'instance narrative et de perspective.

Si l'on s'attarde au statut du narrateur, la typologie binaire de l'instance narrative qu'ont introduit Dumortier et Plazanet est explicitée quelques pages plus loin dans la partie consacrée à la « voix narrative » :

> « ou bien le narrateur sera extérieur à l'histoire – on parle de narrateur non représenté ou plus savamment, de narrateur hétérodiégétique (= qui ne fait pas partie de la diégèse, c'est-à-dire, grosso modo, du monde fictif) ; ou bien le narrateur

[140] Dumortier et Plazanet ne mentionnent en revanche pas l'expression « focalisation zéro » qu'utilise également Genette.
[141] Voir les travaux de Paveau & Pecheyran (1995), cités plus loin (p. 140), ainsi que les résultats de l'enquête exposés en troisième partie.
[142] Dans *Nouveau discours du récit* (1983 : 49), il enfonce d'ailleurs le clou en qualifiant l'omniscience de « terme qui, en fiction pure, est, littéralement, absurde ».

> sera un personnage de l'histoire – il est alors question de narrateur représenté, de narrateur-personnage ou narrateur homodiégétique » (p. 112)

La « plus savante » terminologie genettienne (homo-hétérodiégétique) se voit donc enrichie, et l'enseignant·e qui découvre la narratologie avec *Pour lire le récit* se trouve devant trois options terminologiques parmi lesquelles il peut choisir, selon son degré d'affinité avec le « jargon »[143] :

narrateur extérieur	narrateur-personnage
non représenté	représenté
hétérodiégétique	homodiégétique

Si l'on ajoute le doublon « narrateur absent/présent » qu'utilise Genette pour introduire sa typologie[144], on obtient un bon échantillon de l'éventail de la « nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable » (Daunay 2007b : §80).

On notera encore deux éléments qui émergent de cette comparaison. D'une part, Dumortier et Plazanet, dans un geste sélectif, ne mentionnent pas le troisième cas de figure d'un « récit à focalisation interne multiple » dont Genette donne l'exemple des « romans par lettres, où le même événement peut être évoqué plusieurs fois » (1972 : 207). D'autre part, ils proposent une exemplification de la théorie qui se distingue à deux égards de celle présentée dans *Discours du récit* : au canon littéraire utilisé par Genette pour illustrer sa typologie, *Pour lire le récit* substitue ou ajoute des œuvres qu'on peut qualifier de « grand public » :

> Parmi des centaines d'autres titres, citons *Les trois mousquetaires*, d'Alexandre Dumas, *Notre-Dame de Paris*, de Victor Hugo, *Quentin Durward*, de Walter Scott, *Mathias Sandorf*, de Jules Verne, ou, parmi les œuvres plus récentes, *La gloire de l'empire*, de Jean d'Ormesson, le cycle des *Rois maudits*, de Maurice Druon, le cycle de *La lumière des justes*, d'Henri Troyat, etc.

Ces exemples sont accompagnés d'extraits dont la longueur peut atteindre la demi-page, afin de faire voir la concrétisation textuelle de ces régimes de focalisations. En contrepoint, Genette

---

[143] Genette utilise lui-même le terme (plutôt connoté négativement) de « jargon » dans *Bardardrac* (2006 : 256) quand il définit la narratologie comme une « pseudo-science pernicieuse » dont le « jargon a dégoûté de la littérature toute une génération d'analphabètes. ». Sur cette question du rapport à la terminologie savante et au « jargon », voir en troisième partie, le chapitre consacré au rapport des enseignant·es à la théorie du récit (p. 323).

[144] « On distinguera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte (exemple : Homère dans l'*Iliade*, ou Flaubert dans l'*Éducation sentimentale*), l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte (exemple : *Gil Blas*, ou *Wuthering Heights*). Je nomme le premier type, pour des raisons évidentes, hétérodiégétique, et le second homodiégétique » (*Figures III*, p. 252).

ne cite que les titres d'œuvres, supposant la connaissance de celles-ci par le lecteur de son essai[145].

Mon propos est ici de faire voir le « bougé » entre deux états de propositions théoriques et ce que ce « bougé » implique quand il se réalise dans une perspective d'utilisation didactique[146]. Il s'agit également de rappeler que la théorie genettienne qui inspire cette transposition n'est pas nécessairement dépourvue de défauts. Au contraire : ce qui peut apparaitre comme un ensemble théorique achevé et cohérent – qui incarnerait à lui seul *la* théorie du récit – n'a eu de cesse en réalité d'être discuté, et parfois âprement critiqué. Si de nombreuses propositions didactiques continue à se fonder sur les propositions genettiennes relatives au *mode* et la *voix*, celles-ci ont été remises en question à la fois par d'autres théoriciens du récit – Genette lui-même (1983), Mieke Bal (1977), Jaap Lintvelt (1981) et plus tard par Alain Rabatel (1998), Sylvie Patron (2009) et Baroni (2021) – mais également par des didacticien·nes – en particulier Dumortier (1986, 2001), Catherine Tauveron (1995a), Paveau & Pecheyran (1995).

Au terme de ce rapide balayage, relevons ainsi différentes dimensions de la relation complexe qui unit les propositions genettiennes de *Discours du récit* et un ouvrage comme celui de Dumortier & Plazanet. Il y a, tout d'abord, un « travail transpositif » (Denizot 2013 : 265) à tendance applicationniste. À l'aide des différentes théories « savantes », ce travail se réalise ici dans la délimitation des catégories et la structuration même des propositions théoriques, ainsi que l'illustre l'adoption de la structure héritée de l'essai de Genette pour la partie « narration » de *Pour lire le récit*. Ce travail transpositif[147] est reconnu, et même revendiqué par Dumortier et Plazanet, qui disent leur « dette […] énorme envers ces grands lecteurs que

[145] Claude Lévi-Strauss, dans un courrier à Genette suite à la parution de *Figures III* lui en fait le reproche, tout en louant l'analyse proposée : « *Figures III* : livre difficile, car, pour bien vous suivre, il faudrait avoir aussi présent à l'esprit que vous, non seulement toute la *Recherche*, mais cet éventail complet de la littérature romanesque que vous maniez avec autant de sûreté que d'aisance. Mais aussi livre admirable qui fait mesurer la fantastique complexité de plans et de dimensions de l'œuvre romanesque que, comme vous le dites si bien, la *Recherche* met en évidence parce qu'elle annonce la fin du genre. Cette science que vous créez occupera longtemps, certes, vous-même et vos continuateurs, et je ne doute pas que malgré l'état contingent où nous est parvenue la *Recherche*, elle n'aboutisse finalement, même là, à dégager des invariants » (Lettre du 6/11/1972, archives Genette, dossier *Figures III* (1964-2010 ; sd) 363 EHE 22, Feuillet « Correspondance »).

[146] Les observations faites ici sont donc l'exact contraire d'un repérage accusateur d'éventuelles « erreurs » de transposition didactique, comme on a pu l'observer parfois en didactique du français, où même le terme de « dystransposition » (Paveau 1996, cf. *infra*, p. 142) pouvait être utilisé dans une logique normative au sujet de ces questions terminologiques.

[147] Travail transpositif que je ne confonds pas ici avec la théorie de la transposition didactique de Chevallard, dont la dépersonnalisation des savoirs, par exemple, n'est pas observable dans ce cas précis. À partir de la proposition de Denizot (2013 : 265), qui a travaillé en particulier sur la notion de « genre littéraire », on peut définir ce travail transpositif comme un processus de définition et de délimitation de la notion à l'aide des différentes théories « savantes », constituant la/les « formes scolaires » de la notion.

sont Barthes, Genette, Todorov, leurs confrères et leurs émules » (p. 4). Mais ils ajoutent dans la foulée (je souligne) :

> *Mais ces savants ne sont pas d'abord des pédagogues* : l'objet de leur discours est le texte et non l'adolescent face à ce dernier. *Nous ne leur empruntons donc, au mépris de leur rigueur parfois, que ce dont l'école peut s'accommoder.* Bien conscient de ce que la « science » du texte peut engendrer de comportements terroristes chez ceux qui s'en font les adeptes et convaincus que nos élèves n'ont nul besoin de cette « science » et de ces arcanes pour être d'honnêtes lecteurs, nous avons renoncé à encombrer notre propos de références inutiles et à l'alourdir d'un jargon déplacé : poéticiens et sémioticiens de tous bords n'y trouveront pas leur compte ; puissent en revanche nos collègues y découvrir un peu d'aide pour leur travail quotidien. (p. 4)

À ce travail transpositif s'ajoutent donc différentes opérations qui consistent à « emprunter » de manière sélective certains éléments à la théorie, et rendre cette dernière « accommodable » pour « l'école[148] ». Une première opération de *sélection* permet de ne retenir « que ce qui sert des finalités disciplinaires » (Denizot 2013 : 264). Une deuxième opération de *reconfiguration*[149] agence et personnalise la terminologie « selon les besoins et/ou les préférences de l'utilisateur », en se basant sur le « caractère malléable de certains objets » (Denizot 2013 : 264) – en l'occurrence, il s'agit des termes utilisés pour désigner les régimes de *focalisation* ou le statut du narrateur. On peut ajouter une troisième opération, qui consiste à recourir à une *exemplification* qui diffère de la source théorique (utilisation d'autres références littéraires) et qui est augmentée (présence de nombreux extraits), faisant en cela écho aux propos de Nonnon (1998c : 159) qui notait que « l'exemple est une théorie incarnée : les notions prennent corps dans des tâches et des exemples-types ».

Cette *finalisation didactique* (dans le sens de l'« assignation d'un but ») des contenus théoriques constitue la différence essentielle entre l'essai de Genette et l'ouvrage de Dumortier et Plazanet : à l'étude en soi de l'objet « récit » est substituée l'intention d'en enseigner la lecture. En conséquence, les auteurs de *Pour lire le récit* entament leur ouvrage par deux chapitres sur « le récit et l'enfant » et sur « les méthodes de lecture et comportements de

[148] Dans une publication à visée didactique de 1980, il n'est pas encore nécessaire de mieux spécifier ce qui est désigné cette expression généralisante de « l'école », alors qu'il s'agit bien de l'enjeu d'une élaboration didactique que de préciser *pour qui* et *pour quoi* celle-ci est opérée. Dumortier & Plazanet ne précisent ainsi pas le niveau d'enseignement auquel ils destinent leurs propositions, hésitant entre les enseignant·es qui auraient un public « d'adolescents » et des considérations sur « le récit et l'enfant ».

[149] Denizot note que ce concept est « souvent employé actuellement dans les sciences humaines et […] emprunte au domaine de l'informatique une métaphore venue de la géographie (la configuration d'un lieu), permettant de décrire le caractère malléable de certains objets : configurer ou reconfigurer un ordinateur, ce n'est pas seulement installer du matériel et des logiciels, c'est agencer et éventuellement personnaliser l'ensemble, de façon plus ou moins originale, selon les besoins et/ou les préférences de l'utilisateur » (Denizot 2013 : 264).

lecteurs »[150]. Il ne s'agit donc pas de constituer un système théorique, mais de « tirer [le] meilleur parti des connaissances [qui ont été] ici résumées et utilisées » (p. 5). Ces deux derniers adjectifs reflètent bien, me semble-t-il, ce qui va caractériser la suite de la scolarisation de la narratologie : la voie du résumé (soit la « condensation en peu de mots […] en ne donnant que les informations principales[151] ») et celle de la recherche de l'utilité :

> On ne cherchera pas dans les pages qui suivent une théorie de l'analyse du récit, ni même une vulgarisation théorique. Nous ne nous adressons pas à des chercheurs ou à des apprentis-chercheurs, mais à des enseignants, à nos collègues qui sont, comme nous le sommes, moins préoccupés par les textes eux-mêmes que par les élèves que (sic) l'on voudrait faire lire ces textes. Notre objectif n'est pas d'accréditer en l'illustrant une méthode d'analyse qui prévaudrait par sa rigueur, sa clarté ou son universalité, mais de proposer aux professeurs des exemples d'activités – non des activités exemplaires ! – qui nous semblent propices à « inculquer le goût de lire et l'amour des livres » (p. 3)[152].

Notons, pour clore cet aperçu, que Dumortier va s'avérer un des didacticiens les plus attentifs aux évolutions de la théorie narrative, alors que l'enthousiasme autour de l'analyse structurale va s'étioler, comme on va bientôt le voir. Il est ainsi l'un des seuls (avec notamment Gourdeau, 1992) à prendre en compte les inflexions que Genette apporte à ses propositions dans *Nouveau discours du récit* (1983). Plus encore, dans *Écrire le récit* (1986b), Dumortier s'appuie sur les critiques de Mieke Bal (1977) adressées aux catégories genettiennes relative à la perspective narrative pour abandonner la tripartition de la focalisation proposée dans *Figures III*. Comme alternative, il propose une

> opposition binaire entre focalisation intradiégétique et focalisation extradiégétique, adjectifs qui ne devraient pas mettre à trop rude épreuve les nerfs du lecteur hostile à la nouveauté terminologique. (p. 139)

Dumortier précise qu'il tente ainsi de concilier « les idées de G. Genette avec celles de M. Bal, dont Genette rejette le bienfondé dans un passage de son *Nouveau discours du récit* (p. 45-52) » avant de préciser « sans illusions sur la validité théorique de notre synthèse, il nous semble toutefois qu'elle peut rendre quelques services dans le domaine pédagogique » (p. 140).

On le voit, à partir de ce dernier exemple, une autre caractéristique de ces ouvrages de synthèse est la persistance de la personnalisation des savoirs, qui ne sont pas encore rendus

---

[150] On y lit d'ailleurs une critique sur « l'euphorie de la nouveauté » et sur « l'imaginaire tutelle de la « scientificité » sous laquelle se sont effectuées de trop rapides vulgarisations « de trouvailles partielles » de « certains chercheurs » (p. 19).

[151] Pour reprendre la définition de « résumer » du *Trésor de la langue française*, URL : : https://cnrtl.fr/definition/resumer

[152] Les guillemets signalent une référence au propos d'André Mareuil (1971), dont l'enquête *Littérature et jeunesse aujourd'hui* (Paris, Flammarion) est citée en ouverture de *Pour lire le récit* : « L'école n'inculque ni le goût de lire, ni l'amour des livres ».

à une forme de naturalisation coupée de leur contexte de production – caractéristique qui va bientôt s'effacer dans les manuels. En effet, ces synthèses à destination des enseignant·es empruntent à diverses sources théoriques qui sont le plus souvent signalées en bibliographie : énonciation, sémiotique, linguistique textuelle, narratologie, poétique… Cet « éclectisme théorique » que soulignent Denizot (2023) et Bronckart (2023) se retrouve dans le *Que sais-je ?* de Jean-Michel Adam (1984) consacré au récit. Ce dernier y précise d'ailleurs

> qu'il aurait été plus juste de l'intituler *Théorie(s) des récits* afin de rendre compte, d'une part, de l'ouverture d'un essai qui ne privilégiera ni la narrativité fictionnelle ni la narrativité « ordinaire » et, d'autre part, de ce qui est au centre de la présente réflexion : le récit comme objet construit par des théories différentes, et relevant d'une approche pluridisciplinaire. (p. 3)

Ce *Que sais-je ?* voulant « introduire aux recherches qui ont fondé la *narratologie* comme théorie du récit » (p. 3) va, lui aussi, connaitre, un succès éditorial important et devenir l'une des références les plus citées dans les publications et les manuels qui ouvrent une nouvelle étape dans la scolarisation de la théorie du récit[153].

2.3. La manuélisation de la théorie du récit

Le terme « manuélisation » n'est pas d'usage très fréquent en didactique du français. Cité par Denizot (2008 : 442) comme désignant « une des formes particulières de la scolarisation », le terme est parfois utilisé entre guillemets quand on veut lui donner une connotation critique, en rapport avec l'influence jugée délétère des manuels sur l'enseignement (Michel 1998). Mais ce terme peut aussi référer de manière neutre à un processus impliquant soit des ouvrages scolaires à destination des élèves, soit des manuels plutôt destinés à l'enseignement supérieur, notamment dans les domaines de la linguistique ou de la grammaire (Adam 2016; Jorge 2019)[154].

C'est dans le cadre des travaux du CEDISCOR (Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires) autour de l'énonciation que le terme a été défini, de façon assez large, comme « l'un des aspects d'un processus plus vaste, le processus de disciplinarisation des savoirs linguistiques, c'est-à-dire la constitution de ces savoirs en "discipline" » (Puech 1998 : §2) :

> Il s'agit du processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement, plutôt que

[153] On verra ce qu'il en devient, maintenant, dans les ressources des enseignant·es dans le chapitre qui leur est consacré en seconde partie.
[154] Pour Muriel Jorge (2019), qui œuvre au sein du laboratoire HTL pour *Histoire des théories linguistiques* https://htl.cnrs.fr/, la *manuélisation* de la linguistique générale est ainsi le « résultat d'une transposition didactique » et contribue alors à sa disciplinarisation (p. 84).

> du produit à proprement parler, c'est-à-dire du manuel comme objet socioculturel clairement identifiable par rapprochement/différenciation (d')avec d'autres produits socioculturels du monde savant : le Traité, l'Essai, l'Introduction, les Problèmes…, termes sous lesquels, on le sait, les linguistes contemporains intitulent leurs travaux les plus importants. (§1)

Cette acception du terme *manuélisation* s'inscrit donc dans l'étude de corps de savoirs linguistiques transposés dans des publications plutôt adressées à l'enseignement universitaire. Cela n'empêche pas l'équipe du CEDISCOR d'élaborer un cadre d'analyse fort proche des considérations défendues par exemple par Denizot (2021) dans sa conceptualisation de la scolarisation :

> La manuélisation des savoirs linguistiques n'est sûrement pas réductible à une dégradation, une perte de substance des connaissances vivantes, mais représente sans doute l'aboutissement d'un processus continu qui, de l'invention au réinvestissement dans les savoir-faire scolaires, traverse plusieurs types de contraintes liées à la transmission. On ne gagne donc pas à rigidifier en opposition la distinction « savoirs savants »/« savoirs enseignés » : l'impératif de la transmission est l'axe sur lequel les pratiques normées de l'invention et celles de l'enseignement communiquent entre elles. (Puech 1998 : §39)

Dans cette lignée, je désignerai par *manuélisation*, de façon neutre axiologiquement, le processus à l'œuvre quand des savoirs, ici des notions narratologiques, font leur entrée dans ces ouvrages particuliers que sont les manuels scolaires destinés aux élèves jusqu'au niveau secondaire. Selon les contextes envisagés, les caractéristiques propres au genre du manuel scolaire (allant de l'énonciation adoptée à leur éventuelle validation par une institution prescriptive) influent sur ce processus, participant à la scolarisation des savoirs et favorisant leur disciplinarisation[155].

Cette manuélisation n'est pas simultanée dans les différents contextes envisagés : parmi les précurseurs, on peut mentionner les manuels belges de la collection « Français », adossée à l'ouvrage de Fossion et Laurent (1978) *Pour comprendre les lectures nouvelles*. Initiée en 1977 pour les premières années du secondaire, cette collection est décrite par Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010]) comme représentative d'une approche conceptuelle de l'enseignement de la littérature[156], autrement dit une « approche théorique de la littérature et du discours, centrée

[155] Je désigne par *disciplinarisation* le processus par lequel des savoirs sont dotés d'un statut disciplinaire, comme l'entend Chevallard (1991), qui distingue savoirs *disciplinaires* (des notions à enseigner et à apprendre), savoirs *paradisciplinaires* (des notions outils) et savoirs *protodisciplinaires* (des prérequis). Si elle est en très proche, cette acception n'est pas tout à fait équivalente à celle développée par Schneuwly et Ronveaux (2021) pour qui la disciplinarisation constitue « l'organisation des savoirs en disciplines scolaire ».

[156] Les auteurs de *Didactique du français langue première* Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010]) différencient quatre courants dans l'enseignement de la littérature : une approche historique et culturelle (représentée par les manuels Lagarde et Michard), une approche générique (dominante ces trente dernières années), une approche conceptuelle et une approche centrée sur la lecture littéraire.

sur l'appropriation d'un certain nombre de concepts et sur la réflexion épistémologique » (p. 350).

À partir du manuel destiné aux élèves de 3e année secondaire (1980), quelques notions narratologiques (distinction auteur-narrateur, étapes du récit…) sont ainsi introduites dans des consignes de lectures, mais sans la présentation préalable des notions théoriques. Le manuel de 4e (1980) marque une évolution en introduisant la théorie proprement dite, avec une mise en avant des notions, marquées en gras dans le texte. Ainsi sont présentés « Bremond et les possibles narratifs » (p. 43) :

> l'intrigue peut être découpée en séquences : la séquence est une structure minimale formée de trois termes correspondant aux trois temps qui marquent le développement d'un processus : situation initiale →transformation →situation finale ».

C'est ensuite le « programme narratif » de Greimas que le manuel présente, en spécifiant que « dans cette démarche, le récit apparait comme la mise en œuvre de deux structures solidaires : un modèle actantiel (sorte de lexique du récit) et un modèle fonctionnel (sorte de syntaxe du récit) » (p. 44). Reprenant ici les propositions de l'ouvrage *Pour comprendre les lectures nouvelles* (Fossion & Laurent 1978), chacun de ces deux modèles est représenté sous forme d'un schéma commenté. Le tout figure sur une double page, ce qui accentue la correspondance entre ces deux modèles. Suit une lecture commentée du conte de Perrault *Cendrillon* qui sert d'exemple d'application et une conclusion présente le « schéma complet » suivant (Figure 12) :

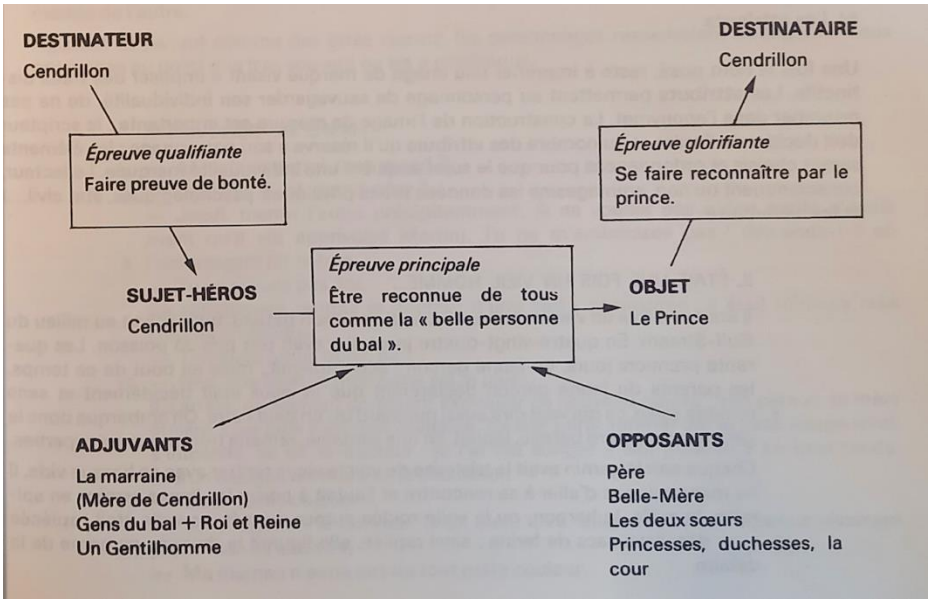


Figure 12 Extrait du manuel Français 4e *(1978 : 51)*

Comme cela a déjà été relevé dans le commentaire de l'ouvrage de Fossion et Laurent (1978), cette intégration du modèle actantiel et des séquences actionnelles (épreuves qualifiante, principale et glorifiante) dans un seul schéma ne semble pas s'être enracinée dans les pratiques scolaires. Peut-être faut-il chercher l'explication dans le succès du schéma actantiel, aisément référable à la caution scientifique de Greimas et rapidement utilisé au-delà des « récits mythiques » ou des contes. À contrario, l'intégration du trio d'épreuves dérivé des fonctions dégagées par Vladimir Propp ne permettait sans doute pas à cette forme scolaire hybride du « modèle fonctionnel » de connaitre une extension à d'autres types de récits que les contes et les mythes.

Notons que si le manuel présente également la « logique de la fiction » en citant Claude Bremond, les autres notions qu'il expose (ordre du récit, vision limitée/illimitée du narrateur) sont quant à elle abordées sans référence à des auteurs spécifiques, illustrant une progressive dépersonnalisation des savoirs.

Toujours dans cette perspective conceptuelle, les deux tomes de *Français 5/6* (1982)[157] destinés aux deux années terminales de l'enseignement secondaire proposent « des chapitres complets sur les fonctions du langage, sur la lecture plurielle, sur l'approche sociologique des textes, sur l'analyse quantitative, sur les problèmes de la représentation, ou encore sur le structuralisme (en particulier celui de Lévi-Strauss), sur la psychanalyse et le langage du désir et sur l'analyse idéologique » (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010]). La différence avec les manuels contemporains est saisissante tant le propos, dense et complexe, semble plutôt adressé aux enseignant·es. Pour ce qui est de la théorie du récit, pas moins de deux chapitres y sont consacrés dans le tome A, avec « Le point de vue dans les textes romanesques » (la terminologie utilisée est celle de Pouillon/Todorov, sans référence à Genette) et « L'analyse narrative des textes ». Le tome B contient un chapitre consacré au roman, qui est présenté comme le condensé de l'ouvrage de synthèse *Pour lire le roman* (Goldenstein 1980), lequel est signalé comme « directement accessible à des élèves de classes terminales » (p. 12). On retrouve en effet l'essentiel des propositions du membre du collectif *Pratiques* résumé en 20 pages assez denses. Un chapitre est enfin dédié aux « schémas pour l'analyse narrative », introduit en ces termes :

> Pour découvrir ce qu'un texte signifie par sa structure, au-delà de ce qu'il dit explicitement, il ne suffit pas de l'observer attentivement, ni de faire agir son intuition ; il est nécessaire de disposer d'outils d'investigation. La théorie de Greimas

[157] Dirigée par Christian Cherdon, André Fossion et Jean-Paul Laurent, l'équipe de rédaction des deux tomes de ce manuel Français 5/6 compte également Jean Blairon, auteur d'une thèse sur Ricardou sous le titre *Crises divers. Lecture-écriture de deux romans de Jean Ricardou : La prise de Constantinople et les Lieux-dits* (1977).

> fournit de tels outils. Ces outils (ces « concepts »), qui ont été élaborés à partir de l'observation des textes, aident à interroger de nouveaux textes, et, à leur tour, les nouveaux textes étudiés permettent d'affiner la théorie. (*Français 5/6*, tome B, p. 185)

Dans ce manuel, assez atypique par une ambition qui le rapproche plus d'une synthèse à destination des enseignant·es que d'une transposition adressée aux élèves, on observe donc une instrumentalisation explicite des « concepts » théoriques, à l'instar de ce qui était affirmé dans l'avant-propos de *Pour comprendre les lectures nouvelles* (Fossion & Laurent 1978). Suivent en revanche 27 pages touffues qui présentent les principes fondateurs de la sémiotique de Greimas. Une large explication du modèle actantiel détaille ainsi les axes du pouvoir, du désir et de la communication, mais sans reproduire les schématisations présentes dans le manuel de 4e année, et dont on a déjà relevé le caractère original. Exemplaires de l'« approche conceptuelle » de l'enseignement de la littérature, ces pages constituent également, à bien des égards, un témoignage de l'applicationnisme qui a pu imprégner une certaine production didactique.

Si l'on se tourne vers la France, il faut constater que la parution de manuels dans les années 1970-1980 doit composer avec un contexte peu favorable à l'utilisation de ceux-ci. Daunay (2007c : 88) rappelle que le manuel, suspect d'idéologie, était entré dans une véritable « ère du soupçon[158] ». Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que l'adoption de nouveaux outils hérités de la linguistique et de la narratologie a pu représenter une façon, parmi d'autres, de légitimer à nouveau ce genre de publications scolaires. Au-delà du soupçon d'impensé idéologique, la méfiance du monde didactique à l'égard des manuels porte également sur les effets d'institutionnalisation et de figement des nouveaux ensembles de savoir[159]. Dans une

[158] Daunay (2007c : 88) liste ainsi les différents acteurs de la critique des manuels scolaires qui s'en sont pris particulièrement au « Lagarde et Michard » présenté comme un « représentant typique de la « configuration traditionnelle » : Barthes (1971), Corneille (1971), Houdebine (1971), Thibeaudeau (1971), Kuentz (1972), Rastier (1972), Halté & Petitjean (1974), Nataf (1975), Vernier (1977), tous ces auteurs formant « une sorte d'alliance des spécialistes du texte (littéraire) et des spécialistes de l'enseignement ».

[159] Ce contexte de méfiance voit la publication de l'*Anti-manuel de français* (Duneton & Pagliano 1978) qui connait un beau succès d'édition mais qui n'accorde en réalité pas de place à l'analyse narrative : la seule référence à Barthes renvoie ainsi à *Mythologies* (1957). La revue *Pratiques* en donne à l'époque une double recension aux tonalités différentes : celle qu'établit Françoise Doumazane (1979 : 99) critique par exemple, dans un commentaire proposé dans l'ouvrage d'un extrait de Balzac, une « non-maîtrise théorique qui conduit les auteurs à assimiler hardiment le personnage dont le point de vue oriente la perspective narrative […] au narrateur et plus gravement à l'auteur matériel lui-même ».

table ronde organisée par l'AFEF[160] intitulée « Grandeur et servitude des auteurs de manuels » (Verrier 1983), Adam peut ainsi s'exclamer (je souligne) :

> ce qui m'affole, c'est que le manuel une fois qu'il est fait, s'il est pris comme un discours théorique et magistral, fige l'évolution de la recherche. […] moi je ne le supporte plus. Ce ne serait pas un problème si la formation des enseignants suivait, mais ce n'est pas le cas. […] Tu maîtrises un concept : tu *en as pris pour 10 ans avec ce manuel-là. Il faudrait un système pour actualiser les notions, les notions-clefs. Le problème, c'est le décalage.* La notion de connotation serait maintenant à redéfinir sur tel ou tel point. La seule possibilité avec les manuels à visée méthodologique serait de réactualiser. À ce moment-là, on n'aurait plus le même effet sur le prof. Le prof aurait conscience que la notion bouge, qu'elle est en train de bouger, qu'il faut continuellement revenir dessus. *C'est possible avec un système de fiches qu'on réintroduirait régulièrement, qui réactualiserait les connaissances*. (p. 20-21)

Néanmoins, les précurseurs de la manuélisation de la théorie du récit que sont les Belges Fossion et Laurent sont bientôt rejoints en France par Alain Pagès et Joëlle Pagès-Pindon avec leur manuel *Le français au lycée* (1982), plusieurs fois réédité durant les années 1980. Comme le note Denizot (2023), ce manuel préfigure ce que seront les manuels de « méthode » des décennies suivantes[161]. Le chapitre intitulé « Le récit » adopte ainsi une division en deux parties, *fiction* et *narration*, d'inspiration très narratologique : deux pages sont consacrées au « fonctionnement de la fiction » (essentiellement autour du schéma quinaire et du schéma actantiel repris sous le titre « fonctions des personnages ») et plus de trois pages au « fonctionnement de la narration », essentiellement autour de l'ordre de la narration et du couple point de vue/focalisation. Ces dernières notions sont une reprise de la tripartition genettienne (focalisation zéro, interne et externe), présentées en trois paragraphes introduits par un sous-titre destiné à devenir classique : « Le point de vue (ou focalisation) ». Chacun de ces paragraphes débute par une explication théorique s'achevant par la formule imaginée par Todorov (1966) et citée par Genette (1972) : ainsi, pour la focalisation zéro, « narrateur > personnage (le narrateur en dit plus que n'en sait aucun des personnages) » (p. 133). On notera que la définition de la focalisation zéro précise « On parle alors de narrateur omniscient (ou d'auteur omniscient) : celui-ci a le point de vue de Dieu, il voit tout, il sait tout ». En cette

[160] En introduction, on peut ainsi lire sous la plume de Jean Verrier : « Depuis 14 ans que la revue existe nous nous sommes posés à plusieurs reprises le problème du livre, du manuel. Si nous avons choisi la revue, et écarté l'idée de faire des livres qui exposeraient une théorie, une pratique de l'AFEF, c'est que la revue, qui est le fruit d'un travail collectif, permet de multiplier les points de vue et de renouveler nos positions. Et puis, il faut le dire, beaucoup de membres de l'AFEF sont hostiles aux manuels, et ils s'en passent très bien » (*Le français aujourd'hui*, n° 63, p. 9).

[161] Denizot (2023 : § 7) définit les manuels « de méthode » comme « un type d'ouvrages scolaires apparus dans les années 1980 qui visent à *exercer* l'élève à la littérature ». Organisés autour des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, ces manuels remplacent les questionnaires guidant la lecture des textes par des « exercices ». Aux questionnaires liés à un texte particulier font place des exercices liés pour leur part à des notions, des savoirs, des savoir-faire, etc.

phrase se condensent donc différentes hésitations destinées à devenir des points d'achoppement pour la théorie du récit scolarisée : la distinction narrateur/auteur, la difficulté de la notion de focalisation entremêlant les questions du « savoir » et du « voir », et l'utilisation de la notion d'omniscience, critiquée par Genette mais manifestement bien ancrée dans les pratiques. Dans un format appelé à devenir la norme, un extrait et son explication viennent compléter chacun des trois paragraphes consacrés aux régimes de focalisation.

Ces contenus destinés à former la boite à outils narratologique « de base » sont augmentés d'une courte section consacrée à l'« Histoire des formes » resituant ces trois régimes de focalisation dans une perspective de stylistique historique. On peut voir dans ces considérations une forme de survivance d'une approche historique de la littérature, mais qui se voit reconfigurée par ces nouveaux outils :

> En général, le type de focalisation n'est pas constant pendant toute la durée d'un récit. On peut cependant dégager dans l'histoire du roman quelques grandes tendances. Le roman classique est dominé par la focalisation zéro, mais les choses changent avec certains romanciers réalistes du XIXe siècle : tandis que le récit de Balzac reste le type même du récit à narrateur omniscient, Stendhal introduit nettement la focalisation interne et Flaubert l'utilise largement. Théorisée par des romanciers anglo-saxons (Henry James en particulier), cette technique se répand dans la première moitié du XXe siècle. Quant à la focalisation externe, elle est surtout représentée entre 1920 et 1939 par le roman américain (Hemingway en particulier). Elle se retrouve également dans certains textes du Nouveau roman (par exemple dans *La Jalousie* de Robbe-Grillet, 1957). (Pagès & Pagès-Pindon 1982 : 134-145)

À ces sept pages de théorie complètement dépersonnalisée, succèdent quatre pages d'« exercices », divisés entre « lecture » et « problème de stylistique ». Il est intéressant d'y noter l'absence de finalité dans des consignes plutôt lapidaires : trois extraits servent ainsi de matériau à l'exercice « Étudiez le point de vue adopté dans les trois textes suivants » (p. 136). C'est le danger que mettait en exergue Dumortier (2015) en revenant sur ce qu'il nomme « la transposition didactique "applicationniste" de la première narratologie » (p. 20) :

> Rien ne se prête mieux à une évaluation « objective » des acquis d'apprentissage que des tâches enjoignant aux élèves d'identifier un type de narration ou de focalisation, de reconnaitre dans une œuvre ou dans un fragment les caractéristiques d'un courant, d'un mouvement ou d'une école. Et […] rien ne donne meilleure matière à des exercices. (*ibid*.)

L'apparition de ce genre d'exercice d'application, destiné à devenir un classique dans les manuels et les fiches théoriques des enseignant·es, est aussi la résultante d'une mise en cause des manuels, parallèle à celles des exercices canoniques de l'enseignement secondaire (explication de textes, commentaire composé…). Identifiés comme le « discours tertiaire » (Kuentz 1972 : 19) des manuels (à côté de l'extrait et du paratexte), les exercices disent en effet « autant que les recueils mêmes de "morceaux choisis" une certaine idéologie

de la littérature » (Daunay 2007c : 88). Proposer ainsi de nouveaux exercices qui s'éloignent de la figure de l'auteur et de la psychologie des personnages participe à une reconfiguration de la discipline. Il faut néanmoins remarquer qu'à l'inverse des manuels de la collection « Français » (qui exploitent BD, textes publicitaire et journalistique), le manuel de Pagès et Pagès-Pindon (1982) ne participe pas à une ouverture des corpus, puisque tous les extraits qu'il propose appartiennent à la littérature la plus classique : Hugo, Flaubert, Balzac…[162]

Plus que le format atypique des manuels de *Français 5/6*, c'est pourtant celui adopté par *Le français au lycée* (Pagès & Pagès-Pindon 1982) qui va fonder une norme qui perdure toujours dans les manuels actuels (cf. *infra*, p. 264). En effet, ce manuel propose une boite à outils narratologique promise à un bel avenir scolaire. On y trouve les notions suivantes, articulées à deux regroupements renvoyant à la dimension référentielle du récit (ici appelée la « fiction », quand bien même il s'agit de décrire la structure du monde raconté, des actants et de leurs actions, plutôt que de définir le caractère fictionnel de cette histoire) et à sa mise en discours (ici appelée « narration », dans un usage assez différent de la terminologie genettienne, laquelle restreint l'usage de ce terme aux questions relatives à la production narrative, autrement dit au narrateur) :

- Étude de la fiction : schéma quinaire et schéma actantiel
- Étude de la narration : statuts du narrateur, ordre et rythme du récit, point de vue (ou focalisation)

Comme le note Denizot (2023), contrairement à l'éclectisme théorique prévalant dans les ouvrages à destination des enseignant·es, les manuels opèrent donc une réduction de la narratologie à quelques notions choisies (le schéma fonctionnel dérivé de Greimas et les possibles narratifs de Bremond passent ainsi progressivement à la trappe). Plus spécifiquement pour le schéma narratif, le rôle des manuels dans ce processus avait déjà été mis en exergue par Daunay & Denizot (2007) qui notaient que ce sont les manuels qui ont assuré la fortune ce cette notion, devenue peu à peu centrale :

> Transposé à l'école, [le schéma narratif] devient un outil systématique de lecture et de production de récit, qui en structure la définition et qui en organise l'apprentissage. Le schéma narratif permet ainsi de mettre en œuvre des interactions lecture/écriture, pour viser des apprentissages à la fois narratologiques et langagiers. Il est présenté de manière plus ou moins rigide selon les manuels, qui peuvent également construire autour de lui des apprentissages plus complexes sur l'ordre de la narration (retours en arrière, anticipation) ou sur les choix narratifs (ellipses, points de vue, etc.). (p. 17)

[162] Sur la question des extraits accompagnant ces exercices, voir Denizot (2023) et, en troisième partie, le chapitre consacré aux ressources des enseignant·es, p. 361.

La séduction et l'entrée dans les classes

Bien que cette boite à outils narratologique se forge peu à peu et se popularise progressivement par l'intermédiaire des revues, des synthèses et des manuels, force est de constater qu'elle n'a pas encore reçu, à la fin des années 1970, le blanc-seing des instructions officielles. Ce sera bientôt chose faite…

Chapitre 2 - L'entrée dans les prescrits et la « dérive techniciste »

> "Tell me, Fulvia, who d'you think will be in the running for this UNESCO chair?"
> She shrugged.
> "I don't know. Tardieu, perhaps.
> – The narratologist? Hasn't his moment passed? I mean, ten years ago everybody was into that stuff, actants and functions and mythymes and all that jazz. But now…
> – Only ten years! Does fashion in scholarship 'ave such a short life?"
> – It's getting shorter all the time. There are people coming back into fashion who never even knew they were out of it. Who else?"
> – Oh, I don't know. Von Turpitz is surely to apply?"
> – That Nazi?"[163]
>
> David LODGE (1984) *Small World. An Academic Romance*, p. 134.

Introduite dans les manuels au tournant des années 1980, la narratologie va, dans un second temps, faire son entrée à l'école par l'espace des prescriptions. Comme on le verra, ce processus ne s'opère pas au même moment selon les territoires francophones envisagés : si les instructions officielles françaises ouvrent leurs pages à la théorie du récit en 1987-88, c'est presque dix ans après les programmes belges et québécois. Mais il s'agit d'abord de préciser que l'enthousiasme qui entoure la narratologie, en ces années 1980, n'est plus tout à fait le même que celui qui prévalait quelques années plus tôt, quand le journal *Le Monde* pouvait annoncer la naissance d'une nouvelle science dont « Gérard Genette jet[ait] les bases avec beaucoup de rigueur et d'efficacité »[164].

---

[163] « Dites-moi, Fulvia, qui, selon vous, va se présenter à cette chaire de l'UNESCO ? »
Elle haussa les épaules.
« Je ne sais pas. Tardieu, peut-être ?
– Le narratologue ? Vous ne croyez pas que son heure de gloire est passée ? Enfin, quoi, il y a dix ans, tout le monde ne jurait que par les actants, les fonctions, les mythèmes, et tout le bataclan. Mais maintenant…
– Ça ne fait que dix ans ? Les modes universitaires ont-elles donc la vie si courte ?
– Elles ont la vie de plus en plus courte. Il y a des gens qui reviennent à la mode avant même de savoir qu'ils étaient passés de mode. Qui d'autre ?
– Oh, je ne sais pas. Von Turpitz va sûrement poser sa candidature.
– Ce nazi ? »
Le roman de David Lodge, satire du monde académique, est traduit en 1991 en français sous le titre *Un tout petit monde* (Éditions Rivages). La traduction donnée ici est issue de l'édition de poche (1992, p. 203).

[164] Raymond Jean, « Gérard Genette, le poéticien », *Le Monde*, 6 octobre 1972 (compte rendu à la suite de la publication de *Figures III*). Voir la citation complète p.23.

1. La mode passée de la narratologie, déjà

Comme le note Reuter (2023), la théorie littéraire, à son apogée éditoriale dans les années 1960 et 1970, connait dès ce moment de virulentes attaques, dont les plus emblématiques sont le pamphlet de Raymond Picard, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture* (1965)[165] et celui de René Pommier, *Assez décodé !* (1978)[166]. Ces critiques assez violentes signalaient précisément l'importance que prenaient (dans le monde éditorial et universitaire au moins) les diverses approches théoriques de l'époque, parmi lesquelles l'approche narratologique (ou poétique) des textes littéraires.

Mais le déclin n'allait pas tarder. Une décennie plus tard, le responsable de la collection « Poétique » aux éditions du Seuil témoigne ainsi de ce que la narratologie ne fait plus recette. En réponse à Genette qui propose que soit traduit en français *Die typischen Erzählsituationen im Roman* de Franz Karl Stanzel (1955)[167], l'éditeur estime (je souligne) :

> Pour ma part, j'ai regardé le Stanzel et je suis perplexe. Je ne nie pas du tout l'intérêt que peut avoir le livre, mais je me demande si nous devons être absolument exhaustifs dans *ce domaine, qui commence à avoir été sérieusement labouré – la grande charrue s'appelant Gérard Genette*. En plus d'un an, on a vendu 1100 Hamburger. Et ce que je veux dire en citant ce chiffre est moins la

[165] Pour une synthèse de cette querelle intellectuelle, incarnée par les échanges entre Picard et Barthes autour de la lecture de Racine, voir Guérin (1999).

[166] Jacques Cellard signe ainsi un article dans *Le Monde* (1978-12-15) sous le titre « Règlement de comptes à "Sorbonne-City" » et y écrit que « René Pommier casse la baraque sophistiquée de la nouvelle critique ». Donnant globalement raison à Pommier, il s'interroge cependant : « Fallait-il jeter si rudement le bébé avec l'eau du bain ? L'entrée en force des linguistes dans le domaine de la critique littéraire, l'emploi systématique de l'analyse freudienne et des méthodes de la sémiotique à des fins qui sont effectivement de "décodage des textes" ont au moins l'avantage de sortir ceux-ci d'un Panthéon déserté pour les rendre au tumulte des controverses. Qui s'en plaindra ? ». On note avec intérêt que le journaliste utilise la même expression « ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain » que Reuter (2000) dans son article consacré à « un examen critique du passage de la narratologie dans l'espace de l'enseignement-apprentissage » (p.7).

[167] Genette partage en effet son opinion à son éditeur : « Le maniement de ces catégories [établies par Stanzel] détermine une typologie plus complexe, mais plus fine que celle de *Figures III* – du moins concernant les questions de point de vue et de voix narrative, puisque Stanzel ne considère pas celles de la temporalité. Une autre grande différence par rapport à *Figures III* est qu'au lieu d'éprouver sa méthode sur une œuvre privilégiée, Stanzel convoque tout un vaste corpus romanesque, essentiellement anglo-saxon et germanique, dont l'examen, distribué selon les types narratifs qu'il distingue, donne à son livre une allure très concrète, à mi-chemin de la théorie et de la critique. Cette étude est généralement considérée comme "l'autre" classique de la narratologie, et comme l'antithèse complémentaire de *Figures III*. Pour moi, son plus grand mérite est ailleurs : dans la manière dont il se tient entre la théorie du récit (comme forme) et la poétique du roman (comme genre), et dans la qualité très séduisante de la culture qui l'anime. C'est à mon avis une des urgences de notre programme de traduction, si sélectif soit-il. » (Archives Genette, Dossier Conférences 363 EHE 59-60, feuillet non daté et annexé à la lettre du 21 juillet 1987 de son éditeur). On notera, à titre de contribution à une uchronie de la narratologie francophone, que si cette traduction était advenue, la question de la perspective narrative aurait, peut-être, emprunté d'autres voies, y compris dans sa scolarisation… Hypothèse qu'on doit tout de suite nuancer au vu du peu d'intérêt suscit, dans le champ didactique (voir Paveau et Pecheyran 1995 : 72), par *Nouveau discours du récit* (Genette 1983) dans lequel Genette discute d'ailleurs de la typologie de Stanzel.

> préoccupation financière que *le constat d'une certaine usure, compréhensible, du public même spécialisé*.
> (Archives Genette, Dossier Conférences 363 EHE 59-60, lettre du 21 juillet 1987)[168]

Devant ce constat d'« usure » du public, la narratologie, en tant que domaine trop « sérieusement labouré » par la « grande charrue » genettienne, semble devoir faire place à d'autre pistes théoriques. Dans le retour sur son parcours, Jean-Michel Adam a pu ainsi témoigner de cette évolution observable à la fin des années 1970, qui a marqué ses propres orientations :

> Dix ans après le n° 8 de *Communications* consacré à « L'analyse structurale du récit », les paradigmes étaient en train de changer et nous mesurions mieux le fait que le récit n'est qu'une forme de mise en texte, à côté de bien d'autres formes importantes. À commencer par le *dialogue*, la *description* et le *commentaire* qui, soit se mêlent au récit de façon harmonieuse, soit l'envahissent et l'enlisent (abondance descriptive, invasion de commentaires méta-textuels). L'histoire de la littérature narrative est celle des diverses étapes de la fin de l'hégémonie du récit. À cette hétérogénéité constitutive, il faut ajouter *l'argumentation* en général, mais aussi *l'explication* et les *discours régulateurs*. Ce point est important car il explique mon rejet progressif du fondement de la « sémiotique narrative » de Greimas et de l'École de Paris, pour laquelle tout était récit. (Adam & Revaz 2023 : § 14)

Reuter (2000) estime quant à lui que l'étayage d'approches nouvelles – la psychologie cognitive (Fayol 1994 [1985]) et les travaux autour des typologies de textes (Adam 2017 [1992]) – a pu constituer l'une des dimensions du figement des notions narratologiques dans le champ scolaire. Outre l'influence de la constitution d'une boite à outils dans les manuels scolaires, ce figement va également se réaliser par l'inscription des notions narratologiques dans les prescrits. Cette disciplinarisation ne s'effectue, en revanche, pas partout de la même façon.

2. L'entrée des théories du récit dans les prescrits

2.1. D'abord en Belgique

Dans le corpus de prescrits que j'ai pu rassembler[169], ce sont les programmes du réseau d'enseignement libre catholique en Belgique qui, en 1975/1979[170], sont les premiers à

[168] L'éditeur de Genette fait ici référence à la traduction de l'ouvrage de Käte Hamburger *Die Logik der Dichtung* (1957), publiée sous le titre *Logique des genres littéraires* (1986) dans la collection « Poétique ».
[169] Celui-ci doit beaucoup aux archives de Jean-Louis Dufays, que je remercie ici. Voir, en bibliographie (p. 415), les références des prescrits consultés.
[170] Élaboré en 1975 dans une version préparatoire, ce programme du 3e degré du secondaire (5e et 6e années) est introduit à titre expérimental en 1979 avant d'être généralisé à partir de 1980 dans ce réseau d'enseignement.

ménager une place aux notions narratologiques. Dans l'analyse qu'il en propose, Georges Legros (1999 : 70) indique bien que

> d'*avant-propos* en *introduction*, de *déclaration de principe* en *éclairage d'ensemble*, [ce programme] multiplie les préliminaires généraux et ne réserve guère plus d'un cinquième de ses pages à l'*énoncé articulé du programme* proprement dit. Au-delà des finalités éducatives, ces préalables affichent un grand nombre de références explicites à la « logique culturelle d'aujourd'hui » (p. 13) ou aux « impératifs scientifiques contemporains » (p. 12), sur lesquels il convient désormais de fonder des pratiques à la fois plus libres et rigoureuses. Sont ainsi invoquées la *linguistique structurale* et la *grammaire transformationnelle* pour l'étude de la langue (p. 6), et, pour ce qui nous concerne plus directement, la *théorie moderne du texte*, qui attribue à celui-ci une nature radicalement plurielle (p. 8) et veille à prendre en compte sa matérialité, « la pensée contemporaine insist[ant] sur la fonction médiatrice du langage, indispensable relais sans lequel rien ne prendrait sens ». (p. 13).

Ce programme est en effet ponctué des noms de Barthes, Benveniste, Bremond, Genette, Greimas, Jakobson, Lévi-Strauss, Propp, Ricardou. Pour Legros, cette accumulation de références traduit l'importance de justifier théoriquement la véritable rupture que ce programme proposait, rappelant que « nouvelle grammaire » et « nouvelle critique » étaient « loin d'avoir conquis droit de cité dans les classes ! » (*ibid*.) :

> Militant pour des innovations d'inspiration savante, un tel programme, tout en proclamant que « c'est la personne de l'élève qui a la primauté et qu'un véritable enseignement est centré sur lui et veut se mettre au service de son progrès, de son accomplissement » (p. 4), vise donc d'abord à convertir les enseignants à la nouvelle configuration des savoirs dans la « noosphère ». (Legros 1999 : 70)

Ce programme novateur propose en effet divers axes de lecture dont l'un est dénommé « axe lecture rationalisante/lecture ludique », explicité de la manière suivante :

> La lecture rationalisante consistera souvent à découvrir comment un texte peut obéir à un schéma rationnel autour duquel certains de ces éléments viennent s'organiser. Cette démarche sera volontiers « englobante » puisqu'elle ramènera chaque texte à un invariant structurel. Exemples :
> - lecture de la logique narrative (selon Propp, Greimas, Brémond, etc.)
> - repérage des différentes fonctions du langage selon Jakobson
> - étude du texte selon les « points de vue » (Pouillon, Genette…)
>
> (FESeC 1980, programme du 3e degré, p. 16)

Introduisant donc des exercices de type *convergents*[171], ce même programme propose un emploi équivalent des termes *point de vue* et *focalisation*, utilisant ce dernier quand il s'agit de décrire des études de démarches « rationalisantes internes au texte » (p. 21, je souligne) :

> Il s'agit de repérer dans des textes l'efficacité d'un schéma rationnel auquel on le soumet :

[171] Denizot (2015b) distingue (en reformulant Adam et Petitjean 1989) des exercices *convergents,* ponctuels et centrés sur des micro objectifs, d'une part, et d'autre part des exercices *divergents* (commentaire, dissertation, etc.) visant différents objectifs et eux-mêmes susceptibles de générer des exercices convergents.

- étude de la *focalisation* du récit
- examen de la logique narrative
- analyse de la structure romanesque (temps, lieu, action, personnage…)
- recherche sur la construction des textes ; récit et micro récit
- critique des genres littéraires (tragédie, comédie, etc.)
- études comparatives, quantitatives, etc.

Il faut noter que, de façon étonnante par rapport à la situation qui prévaut en France, l'influence des travaux de la Commission Emmanuel sur les programmes belges est explicite : dans la bibliographie du programme du second degré, on lit ainsi que « le présent programme a été rédigé dans l'esprit et les orientations présentés dans le rapport de la Commission Pierre Emmanuel, rapport publié en 1975 sous le titre "Pour une réforme de l'enseignement du français" » (p. 16). Les finalités générales de l'enseignement du français présentées dans le programme (p. 5) sont d'ailleurs reprises « textuellement » de ce document, pouvant donc laisser penser que cette commission française, investie par les militants français de l'AFEF et d'Enseignement 70, a eu plus d'influence directe sur les programmes belges que français.

En tous cas, il est manifeste que ces programmes s'inscrivent dans un courant qui ambitionne de « scientifiser » l'enseignement du français[172], en plaidant pour une « réelle exigence scientifique » (p. 13) :

> La pratique de l'enseignant peut représenter pour lui un prolongement et un élargissement de son activité scientifique. Le travail réciproque de la recherche théorique et de la pratique scolaire, qui rend familiers les outils et les méthodes des sciences du langage et en permet l'appropriation pédagogique sera le garant de la liberté intellectuelle de l'enseignant. […] Le discours théorique est souvent considéré comme un jargon. Beaucoup le conçoivent comme une manière de compliquer inutilement des phénomènes simples dans leur essence. L'effort théorique est cependant nécessaire. Il est même très productif : il fournit des outils qui permettent à l'enseignant d'engager une démarche en connaissance de cause (programme du 3e degré, p. 13).

Ainsi que le remarque Dumortier (2001 : 455), ces programmes novateurs font « référence à des avancées de la recherche scientifique ignorées d'un fort grand nombre d'enseignants ».

2.2. Et au Québec

La même situation prévaut au Québec quand sont introduites des notions narratologiques dans les programmes de 1981. Comme le note Lebrun (2005) dans son analyse des programmes – menée avec une pointe de charge critique[173] –, la nécessité de former à ces

[172] Voir ainsi les positionnements similaires de *Pratiques* et de l'AFEF (cf. *supra*, p. 75 et 88).
[173] La perspective évaluative se retrouve ainsi un peu plus loin dans l'analyse (je souligne) : « Pour ce qui est des textes narratifs, on applique ensuite les schémas et formules de la narratologie, parlant d'épisodes, de héros et de anti-héros, de situation initiale, d'élément déclencheur, etc. *Heureusement* que l'on prévoit aussi des activités plus originales (ex. : discussion sur une thématique, interview fictive d'écrivain, etc.) » (Lebrun 2005 : 6).

questions amène à la création de « programmes de perfectionnement des maitres de français » qui suscite « la curiosité des enseignants pour les recherches de pointe » (p. 5) :

> En littérature, cela se traduit par la vogue d'un Barthes, d'un Greimas et d'un Larivaille qui sont vulgarisés dans les manuels. Les enseignants apprennent à s'interroger sur les structures différenciées des textes. Il n'y a plus de Littérature avec le grand « L », soit un idéal souvent peu accessible aux élèves, mais bien des « types » ou « genres » de textes dont on peut démonter et remonter la mécanique aussi facilement que dans un problème de mathématique. Cet engouement structuraliste opère une fixation des enseignants sur le texte narratif qui dure encore. (Lebrun 2005 : 5)

Dans ces prescrits de 1981, « se rattachant résolument à l'approche communicative » (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 121)[174], l'entrée de la narratologie est aussi importante que celle qui prévaut dans les programmes considérés pour la Belgique, mais elle se concrétise différemment. Là où ces derniers citent directement des théoriciens et des notions narratologiques, mais sans préciser plus loin les activités précises susceptibles de les mettre en œuvre, les prescrits québécois spécifient largement les attendus et les activités exploitant l'outillage narratologique. Les programmes sont en effet d'épais documents (environ 100 pages pour chaque année[175]) qui déclinent précisément les savoirs et les savoir-faire attendus. Dans la partie consacrée à la perspective de « Compréhension (lire/écouter) », l'objectif « lire un roman en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours » (MEQ, 1981, 5e secondaire, p. 34) est spécifié comme suit :

> À l'occasion de la lecture d'un roman, l'élève sera capable de : […]
> *discours narratif et descriptif*
> – dégager les principales actions du roman ;
> – établir des rapports entre les principaux personnages ;
> – identifier le rôle que jouent les principaux personnages dans le déroulement des actions ;
> – comparer l'ordre de présentation des principales actions du roman à l'ordre où elles se seraient déroulées dans Ia réalité ;
> – dire si l'espace (nombre de pages) qu'occupent, dans le roman, les principales actions, est proportionnel ou non à leur durée ;

---

[174] Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010]) notent ainsi que ces programmes sont « plus détaillés et plus prescriptifs que les programmes-cadres [de 1969] » et « visaient avant tout le développement d'"habiletés langagières" de compréhension et de production. Ils étaient articulés autour d'une typologie des discours axée sur l'intention de communication (s'informer, exprimer son opinion, satisfaire un besoin d'imaginaire…), le discours littéraire n'étant plus prédominant et étant considéré comme un type de discours parmi d'autres ». Cette dernière caractéristique rapproche fortement les prescrits québécois des options prises par les programmes belges de la même époque, et dont Legros note qu'ils voient la disparition presque complète du terme « littérature » (Legros 1999 : 80).

[175] À ces cinq tomes, il faut ajouter un *Guide d'utilisation* de près de 200 pages, ce qui contraste à la fois avec la taille des programmes belges envisagés (une vingtaine de pages par degré, soit deux années scolaires) et celle des programmes-cadres de 1969 au Québec. Ces derniers, s'inscrivant « dans le courant de décentralisation de l'époque, se limitaient à fournir de grands principes généraux encadrant l'enseignement du français et laissaient la détermination des contenus à l'initiative des administrations scolaires locales » (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 121).

> – dire si le narrateur du roman est un personnage de l'histoire racontée ou non ;
> – dire si, dans certains passages descriptifs, les personnages, les objets ou les lieux décrits, sont vus par le narrateur ou par quelqu'un d'autre ;

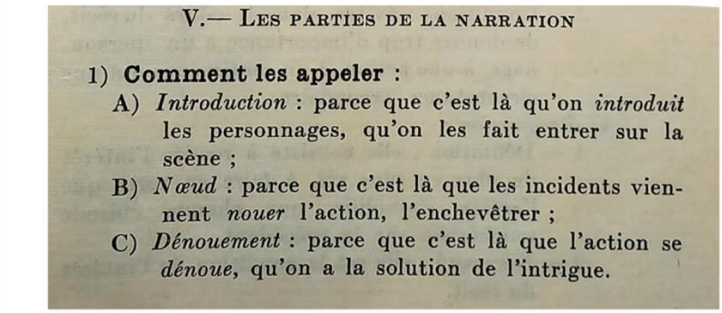
On retrouve ici en filigrane les notions d'ordre et de rythme du récit et les questions de statut du narrateur, mais sans qu'il soit fait appel à la terminologie spécialisée ou à des sources théoriques. Le modèle actantiel de Greimas, suggéré par « des rapports entre les principaux personnages » est davantage perceptible dans le *Guide d'utilisation* qui précise, pour l'étude du conte en 3e secondaire, que « les contes produits par les élèves de ce degré devront répondre aux caractéristiques suivantes : […] [le conte] comprend un héros qui a une mission ou un projet, des obstacles ou des épreuves des ennemis et des alliés » (MEQ 1981, p. 136).

Les différents effets que Chevallard (1991 [1985]) propose de voir dans le processus de transposition des savoirs sont donc observables ici : dépersonnalisation (il n'y a aucune référence bibliographique dans le document), désyncrétisation et programmation des savoirs. En contraste avec ce qui prévaut dans les programmes de la même époque en Belgique, il s'agit de voir que le souci de « convertir les enseignants à la nouvelle configuration des savoirs dans la "noosphère" » que percevait Legros (1990 : 70) ne semble pas avoir été la préoccupation des concepteurs et conceptrices des prescrits québécois, puisqu'on ne remarque pas d'appel à la scientificité de la terminologie ou à l'origine savante de ces notions.

En revanche, contrairement à ce que suggère Lebrun (2005), on ne retrouve pas dans ces programmes de 1981 de traces du *schéma quinaire* tel que défini par Larivaille (1974). La structure narrative proposée pour l'étude (et la production écrite) du conte (en 3e secondaire) et de la nouvelle littéraire (en 4e et 5e secondaire) est ainsi décrite comme une triade constituée d'une « situation initiale », d'un « nœud » et d'une « situation finale », aussi appelée « dénouement » (*Guide d'utilisation*, p. 136 et 138). Sans doute faut-il voir ici une forme de syncrétisation (Denizot 2013)[176] ou de sédimentation (Schneuwly 2007) avec des pratiques plus anciennes. On peut ainsi retrouver[177], dans un manuel québécois de 1931 à destination du secondaire II[178] et intitulé *Description et narration*[179], une présentation similaire des

[176] Denizot (2013 : 264) propose de considérer que, parmi les processus complexes de *scolarisation*, la syncrétisation « conduit à amalgamer des cadres et des traditions parfois diverses, pour construire un nouveau paradigme disciplinaire » et « peut également concerner des exercices et des pratiques disciplinaires ».
[177] Par un hasard du catalogage, un·e bibliothécaire québécois·e a ainsi associé le mot-clé *narratologie* (qui est donc un néologisme forgé en 1969 par Todorov) à la référence de cet ouvrage de 1931, présent dans la Collection Nationale du Québec (BANQ-Montréal), que j'ai exploré à l'occasion d'un séjour de recherche effectué en 2022.
[178] Cette catégorie n'existait évidemment pas à l'époque : je l'utilise ici pour désigner le public auquel se destine ce manuel, à savoir les trois dernières années de l'ordre d'enseignement secondaire.
[179] Dans la culture scolaire de l'époque (bien loin de l'école des années 1980, ce manuel étant destiné aux privilégiés qui fréquentent alors l'enseignement secondaire), ces deux termes ont manifestement un sens bien

différentes « parties de la narration » qui est à composer par les élèves : introduction, nœud et dénouement (Figure 13).



V.— LES PARTIES DE LA NARRATION

1) **Comment les appeler :**

A) *Introduction* : parce que c'est là qu'on *introduit* les personnages, qu'on les fait entrer sur la scène ;

B) *Nœud* : parce que c'est là que les incidents viennent *nouer* l'action, l'enchevêtrer ;

C) *Dénouement* : parce que c'est là que l'action se *dénoue*, qu'on a la solution de l'intrigue.

Figure 13 : Extrait du manuel Description et narration *(Martin 1931 : 27)*

Il me semble qu'on rejoint ici le propos de Daunay & Denizot (2007 : 18) relevant que le *récit* est historiquement d'abord un genre scolaire en production :

> le récit a subi peu de variations depuis le début du XXe siècle – et le schéma narratif, de ce point de vue ne change pas grand-chose au genre scolaire institué : conçu en général comme plan de texte, contre sa logique initiale, il est d'ailleurs souvent ramené aux trois éléments du plan traditionnel. Ce dernier se caractérise par deux exigences : le respect de l'ordre chronologique des événements et l'organisation en trois parties […] : exposition, intrigue (ou nœud), dénouement. Trilogie empruntée (sans qu'il soit jamais cité) à Aristote, qui affirme l'identité de la tragédie et de l'épopée sur ce point[180]. »

En revanche, il faut remarquer que, dans le contexte québécois, cette « narration », pratiquée en 1931, continue à vivre sous d'autres formes prescrites dans les programmes de 1981, et ce jusqu'en 5e secondaire avec un « objectif terminal relatif à la production » consistant à « écrire un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours » (MEQ 1981, 5e secondaire, p. 42). À la différence du contexte français donc, le « récit » ne disparait pas « sous toutes ses formes, de la pratique d'écriture, pour devenir un objet de lecture et de commentaire » dans les grandes classes (Daunay & Denizot 2007 : 19). Au contraire, il est toujours présent au deuxième cycle du secondaire québécois dans les programmes de 1995 (« compétence en écriture de textes littéraires » MEQ 1995, p. 63) et dans ceux de 2005-2009, toujours en vigueur actuellement (« créer en élaborant des textes "littéraires" », MELS 2009,

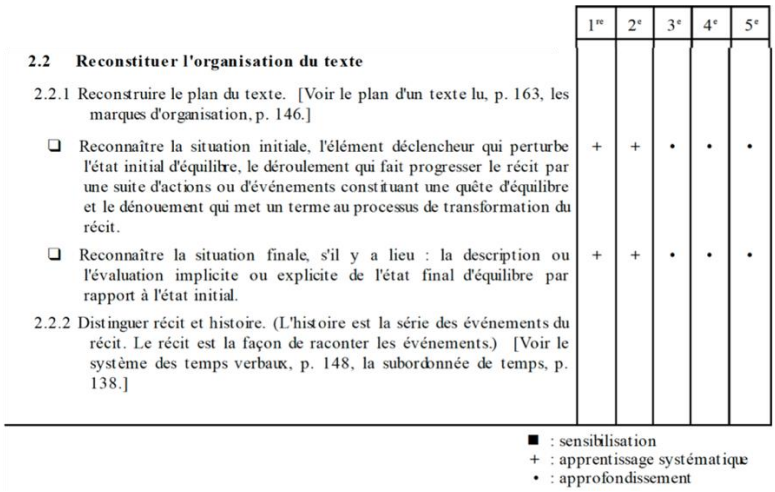
---

particulier et renvoient à deux « exercices de composition » clairement déterminés (Martin 1931 : 5). Dans la progression établie pour « les trois dernières années du cours de lettres », ces deux formats précèdent les exercices de la « dissertation » et du « discours » (*ibid*.), dans une tradition scolaire empruntée à la rhétorique (voir Daunay et Denizot 2007, p. 18-19).

[180] « Pour ce qui est de l'art d'imiter à travers un récit mis en vers, il est clair qu'il faut y agencer les histoires comme dans les tragédies, en forme de drame, autour d'une action une, formant un tout et menée jusqu'à son terme, ayant un commencement, un milieu et une fin », *Poétique*, chapitre XXIII, 1459a, traduction Magnien, Livre de poche, p. 123 ; cité par Daunay et Denizot (2007 : 18).

p. 64)[181]. On lira en 3e partie une analyse détaillée des programmes actuels, mais notons déjà que ceux-ci présentent de façon indifférenciée les schémas narratif et actantiel comme « des outils [permettant de] faciliter les discussions et les échanges dans le travail de compréhension et d'interprétation des textes et […] au service de l'écriture de textes » (MELS 2009, p. 153).

Ce n'est que dans les programmes québécois de 1995[182] que le *schéma quinaire* est introduit en tant que tel, désormais associé au type de texte narratif. Ces programmes adoptent en effet une classification des textes fortement inspirée de la linguistique textuelle et ils reconnaissent divers types de textes selon leur structuration interne : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, poétique et dialogal (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010])[183]. Le schéma narratif remplace alors la triade précédente à la fois dans la perspective de la compréhension et dans celle de la lecture littéraire (Figure 14)[184] :



2.2 Reconstituer l'organisation du texte	1re	2e	3e	4e	5e
2.2.1 Reconstruire le plan du texte. [Voir le plan d'un texte lu, p. 163, les marques d'organisation, p. 146.]					
❑ Reconnaître la situation initiale, l'élément déclencheur qui perturbe l'état initial d'équilibre, le déroulement qui fait progresser le récit par une suite d'actions ou d'événements constituant une quête d'équilibre et le dénouement qui met un terme au processus de transformation du récit.	+	+	•	•	•
❑ Reconnaître la situation finale, s'il y a lieu : la description ou l'évaluation implicite ou explicite de l'état final d'équilibre par rapport à l'état initial.	+	+	•	•	•
2.2.2 Distinguer récit et histoire. (L'histoire est la série des événements du récit. Le récit est la façon de raconter les événements.) [Voir le système des temps verbaux, p. 148, la subordonnée de temps, p. 138.]					

■ : sensibilisation
\+ : apprentissage systématique
• : approfondissement

Figure 14 : Extrait du programme de français (MEQ 1995 : 22)

Si le schéma narratif s'installe dans les programmes québécois sous l'influence de la linguistique textuelle, la notion de *focalisation* en reste absente. Adopté par les programmes

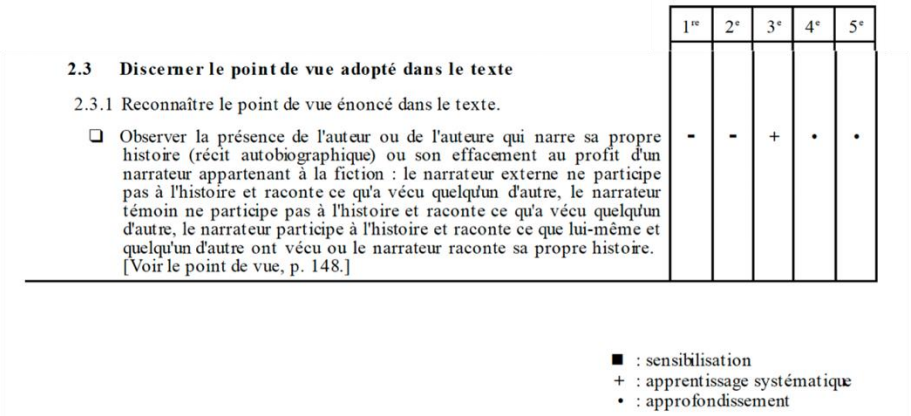
[181] Il faut toutefois noter que les jeunes Québécois·es fréquentent l'enseignement collégial (les CÉGEP) après cinq années au niveau secondaire (voir le tableau récapitulatif donné en introduction, p. 15). C'est à ce niveau seulement que se constate la disparition discutée, au profit de pratiques de lectures analytiques (Cellard & Carrier Belleau 2021; Cellard & Goulet 2022).

[182] Ce document qui concerne les cinq années du secondaire, épais de 177 pages, se structure en trois parties correspondant aux macro-compétences de lecture (p. 15), d'écriture (p. 59) et de communication orale (p. 93), auxquelles s'ajoute une partie consacrée au fonctionnement de la langue (p. 117).

[183] Inédite dans les programmes québécois (Lebrun 2005), la bibliographie cite *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue* de Jean-Michel Adam (1992), ainsi que Adam (1990) *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle.* Différents numéros de la revue *Pratiques* sont cités (p. 177), dont *Didactique du récit* (n° 78, 1993) et *Écrire des récits* (n° 83, 1994). On note également les ouvrages de Dumortier & Plazanet (1980) *Pour lire le récit* et de Goldenstein (1980) *Pour lire le roman.*

[184] Notons que la progression d'apprentissage proposée dans ce tableau ne considère pas qu'il faille passer par l'étape de la « sensibilisation » pour les apprentissages liés à l'utilisation du schéma narratif, ce qui peut laisser penser que ces apprentissages ont déjà débuté au niveau primaire.

belges de 1975, le terme genettien reste absent des prescrits québécois (et le restera). Dans la partie consacrée à la lecture des textes littéraires[185] est ainsi introduite la typologie suivante (Figure 15) :



	1re	2e	3e	4e	5e
2.3 Discerner le point de vue adopté dans le texte					
2.3.1 Reconnaître le point de vue énoncé dans le texte.					
❑ Observer la présence de l'auteur ou de l'auteure qui narre sa propre histoire (récit autobiographique) ou son effacement au profit d'un narrateur appartenant à la fiction : le narrateur externe ne participe pas à l'histoire et raconte ce qu'a vécu quelqu'un d'autre, le narrateur témoin ne participe pas à l'histoire et raconte ce qu'a vécu quelqu'un d'autre, le narrateur participe à l'histoire et raconte ce que lui-même et quelqu'un d'autre ont vécu ou le narrateur raconte sa propre histoire. [Voir le point de vue, p. 148.]	-	-	+	•	•

■ : sensibilisation
\+ : apprentissage systématique
• : approfondissement

Figure 15 : Extrait du programme de français (MEQ : 23)

Outre la distinction entre « auteur ou auteure » et « narrateur », cette typologie, réservée au deuxième cycle du secondaire, concerne essentiellement les questions de statut du narrateur par rapport à l'histoire racontée (la « voix narrative » selon Genette), mais elle utilise dans son intitulé le terme *point de vue* qui, dans les autres contextes francophones étudiés ici[186], va très souvent servir de synonyme à *focalisation*. Il est clairement perceptible que cette acception nouvelle de la notion de *point de vue* s'additionne à d'autres. On lit ainsi dans une section consacrée à *L'enseignement des textes : notions de base* (MEQ 1995 : 13) :

> La notion de point de vue permet de comprendre les possibles jeux de distanciation ou d'engagement du narrateur, de l'auteur ou de l'auteure dans le texte. Le point de vue du narrateur, de l'auteur ou de l'auteure s'exprime dans la façon de se désigner, de désigner son destinataire et leurs rapports, ainsi que dans son attitude par rapport aux propos contenus dans le texte. L'emploi d'un vocabulaire connotatif, d'un pronom de la première ou de la troisième personne, par exemple, sont des marques du point de vue. Le ton est une des manifestations concrètes du point de vue de l'auteur ou de l'auteure.

Dans le volet écriture, qui comporte donc un volet « compétence en écriture de textes littéraires » (p. 63), la typologie établie n'est pas présentée et il s'agit uniquement de « maintenir le point de vue du narrateur (récit à la première ou à la troisième personne, image

[185] Le programme de 1995 distingue les textes littéraires (avec les sous-catégories des textes narratif, dramatique et poétique) et les textes courants (avec les sous-catégories des textes descriptif, explicatif et argumentatif).
[186] Dans les programmes et dans certains ouvrages cités dans la bibliographie de ces programmes : Goldenstein (1980) et Dumortier & Plazanet (1980).

du destinataire, ton, etc.) – voir le point de vue, p. 148 » (p. 67)[187]. Les outils sont donc différenciés selon les finalités : il n'est pas envisagé de recourir à la typologie des narrateurs en perspective de production, mais on peut légitimement penser que les catégories ont sans doute tendance à se confondre. On verra, dans l'analyse des prescrits actuels, que cela s'est réalisé, au moins en partie.

Ainsi, à la différence des instructions françaises[188], les prescrits québécois maintiennent des exercices de production de récit, ce qui explique peut-être l'attrait pour des outils servant les finalités de production (*schéma narratif*, statuts du *narrateur*, *schéma actantiel*, *ordre du récit*) qu'on observe dans les données recueillies lors de notre enquête (voir ainsi le top 10 des notions les plus utilisées par les répondant·es québécois·es, p. 271). Cela peut également éclairer la moindre attention portée aux catégories liées à la perspective narrative, qui paraissent sans doute plus utiles quand le texte littéraire est objet de lecture et de commentaire.

2.3. Puis en Suisse

En Suisse, ce sont les programmes « CIRCE III »[189], ancêtres du Plan d'étude romand (PER 2010, cf. *infra*, p. 228) qui introduisent en 1986 un certain nombre de notions narratologiques pour le secondaire I[190]. On lit ainsi dans les « objectifs généraux de l'élève » en « réception de messages écrits » que « l'élève devrait être capable » d'« identifier le point de vue narratif (qui raconte ?) », de « distinguer le temps de l'histoire du temps de la narration (rythme, pause, ellipse, etc.) » (p. 45)[191]. De la même façon que dans les programmes québécois de 1995, la notion de *point de vue* renvoie donc manifestement aux questions de voix narrative (« qui raconte ? ») plutôt qu'à la question du *mode* et de la *focalisation* tels que les entend Genette. Il est également demandé, parmi des « objectifs spécifiques », que l'élève

---

[187] Les différents renvois suggérés à la page 148 du programme amènent à la partie *Fonctionnement de la langue* et donne à lire des savoir-faire relatifs à la modalisation ou aux marqueurs d'énonciation : « Observer les marqueurs de modalité qui indiquent comment l'énonciateur se situe par rapport à ses propos » et « Observer l'emploi de pronoms personnels (je, nous, vous, on, il, ils) qui servent à marquer la présence de l'auteur ou de l'auteure dans son texte et le rapport qu'il ou qu'elle établit avec son destinataire » (MEQ 1995 : 148).

[188] En France, malgré l'introduction (et la disparition) du format de l'écriture d'invention, c'est le genre du commentaire métatextuel de l'explication de texte qui occupe le premier plan dans le cadre de l'épreuve anticipée de français (EAF) du baccalauréat, pour laquelle se préparent les classes du lycée.

[189] CIRCE pour Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement, ancien nom de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). Les références complètes sont à lire en bibliographie.

[190] La CIIP a adopté en 1972 un premier plan d'études commun (« CIRCE I » pour les degrés 1 à 4), suivi en 1979 par un plan semblable pour les degrés 5 et 6 (« CIRCE II »), puis en 1986 pour les degrés 7 à 9 (« CIRCE III »).

[191] Il faut noter que ces « objectifs généraux de l'élève » en réception sont présentés comme des « développements » et non comme partie du « fundamentum ». Présentée en deux colonnes, cette division structurante du programme et de son annexe indique donc le caractère moins fondamental attribué aux objectifs d'apprentissage de la seconde catégorie.

soit capable d'« identifier les forces agissantes (héros, objet, aides, obstacles » (p. 52), dans lesquelles on reconnait certaines des composantes du *modèle actantiel* de Greimas. En outre, dans le cadre de l'« émission de messages écrits », il s'agit d'être en mesure d'« adopter un point de vue narratif » (p. 46).

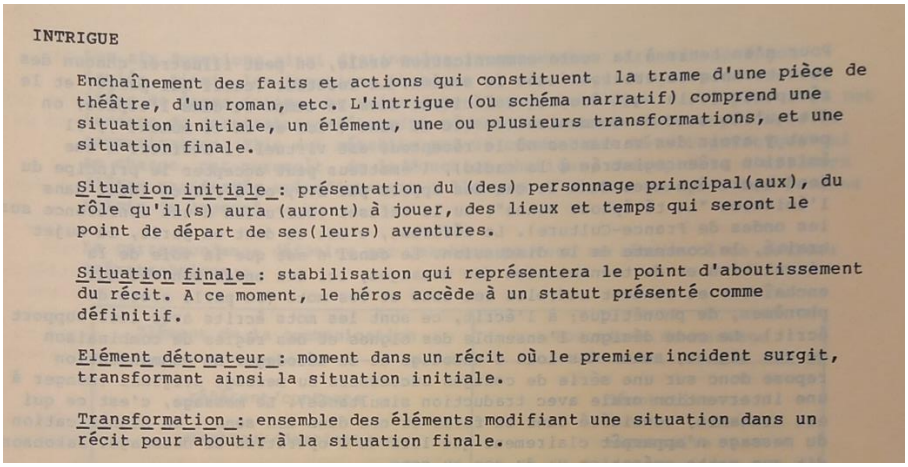
En revanche, on ne retrouve pas dans ces programmes de traces du *schéma narratif*, alors que cette notion semble faire partie intégrante des pratiques enseignantes au début des années 1990. C'est du moins l'avis de Françoise Revaz, qui témoigne de son étonnement devant certains usages de la notion :

> Si je peux me permettre un témoignage personnel à propos du schéma quinaire, j'ai vécu l'enseignement du récit au secondaire I au début des années 1990 via mes filles scolarisées à Lausanne. J'ai ainsi pu constater à quel point les enseignants voulaient faire entrer tous les récits dans ce cadre quinaire rigide. Plus grave, ma fille ainée s'est vue sanctionnée pour la rédaction d'un récit d'imagination dont le seul défaut était qu'il ne comportait pas toutes les phases du schéma ! Elle s'était en effet autorisée à ne pas décrire la situation finale, au demeurant facilement déductible du dénouement (Adam & Revaz 2023a : §33).

Sans accumuler des références comme le font les programmes belges, mais en insérant, à l'instar les prescrits québécois, la question de la voix narrative sous l'intitulé *point de vue*, les plans d'études suisses de 1986 s'inscrivent à leur façon dans le processus de disciplinarisation des notions narratologiques. Le référencement de ces nouveaux contenus à des sources « savantes » est en revanche à l'ordre du jour des plans d'études cantonaux, qui sont dérivés du plan cadre de 1986.

Dans le canton de Genève, la déclinaison des programmes CIRCE III est introduite progressivement au cycle d'observation à partir de 1987. Le plan d'études de la 7e année (équivalent de la 9e actuelle) intègre alors le fait de « distinguer l'auteur du narrateur » comme savoir-faire en lecture du texte narratif. On retrouve trace du *schéma quinaire* dans l'objectif en écriture « Rédiger la situation initiale et/ou finale d'un texte narratif », auquel s'ajoute « Narrer à la 1re ou à la 3e personne ». En bibliographie sont données les références à *Figures III* (Genette 1972), *Le récit et sa construction* (Fayol 1985), *La sémantique structurale* (Greimas 1966), *Le temps* (Weinrich 1973). Un glossaire introduit à partir de 1988 permet de

constater à quel point le *schéma narratif* (qui n'est plus quinaire ici) est assimilée à la notion d'*intrigue* (figure 16) :



INTRIGUE

Enchaînement des faits et actions qui constituent la trame d'une pièce de théâtre, d'un roman, etc. L'intrigue (ou schéma narratif) comprend une situation initiale, un élément, une ou plusieurs transformations, et une situation finale.

Situation initiale : présentation du (des) personnage principal(aux), du rôle qu'il(s) aura (auront) à jouer, des lieux et temps qui seront le point de départ de ses(leurs) aventures.

Situation finale : stabilisation qui représentera le point d'aboutissement du récit. A ce moment, le héros accède à un statut présenté comme définitif.

Elément détonateur : moment dans un récit où le premier incident surgit, transformant ainsi la situation initiale.

Transformation : ensemble des éléments modifiant une situation dans un récit pour aboutir à la situation finale.

Figure 16 : Extrait du plan d'étude, cycle d'observation, DIP, canton de Genève (1988).

La génération suivante des programmes du secondaire I dans le canton de Genève (1998) doit, quant à elle, beaucoup à l'équipe de la revue *Pratiques* et en particulier à André Petitjean qui assure la codirection du comité de rédaction de ces plans d'études[192]. Comme celui-ci le partage dans son témoignage, en évoquant également son implication dans l'élaboration des programme du lycée en France (2000) : « Dans les deux cas, les théories du récit ont largement été transposées » (Petitjean 2023 : §3).

Les plans d'études du collège genevois (secondaire II) attendent quant à eux le début des années 2000 pour intégrer une référence à la narratologie[193], en spécifiant dans l'édition 2004-2005 (p. 1, je souligne) :

> Au cours des quatre ans d'études, des connaissances affinées progressivement sont mises à portée de l'élève dans les domaines suivants : genres littéraires ; *techniques d'analyse du récit ou narratologie* ; poétique et versification ; dramaturgie ; rhétorique et stylistique ; argumentation. L'élève se familiarise en outre avec des notions-clés de linguistique et de philosophie.

Au gymnase vaudois (secondaire II), la révision des plans d'études de 1991 voit l'intégration d'« éléments de narratologie » au sein d'une liste d'« indices textuels » qui permettent « l'élaboration d'un sens » dans « l'étude de texte littéraire » (p. 6). Les programmes revus en

---

[192] Darme-Xu, Monnier, *et al.* (2020) notent que « ce plan d'études, très novateur, va à son tour inspirer les rédacteurs – des enseignants – du plan d'études de l'école de culture générale » (p. 216, n. 11).

[193] Il s'agit ici de signaler que les études littéraires ont été marquées, à l'Université de Genève, par l'école dite « de Genève » autour de Georges Poulet, Jean Starobinski et Jean-Pierre Richard, entre autres. Cette école, sans que ses membres ne théorisent fortement leur approche, a adopté une conception de la critique littéraire qu'on a pu qualifier de « thématique » et différait de l'approche formelle et structurael qui se développe en France à partir des années 1960. Voir à ce sujet l'étude que consacre Marta Sábado Novau à *L'école de Genève. Histoire, geste et imagination critiques* (2021).

1998 spécifient l'objectif « acquérir des notions de narratologie, de stylistique et de rhétorique » (p. 27) en première année dans une section consacrée à « Littératures et langages ». Cette dernière section se retrouve dans les deux années ultérieures sans que soit répétée la mention de la narratologie, ce qui peut laisser à penser que la théorie du récit est érigée en savoir disciplinaire pour le seul début de la scolarité postobligatoire. Comme on le verra plus loin dans l'analyse des prescrits actuels (cf. *infra*, p. 228), c'est cette situation qui s'observe encore.

2.4. Et enfin en France

Pour ce qui est de la France, Denizot (2023) note le décalage entre l'apparition des notions dans les manuels (voir plus haut) dès le début des années 1980 et leur inscription dans les prescrits « réécrits après l'accession de la gauche au pouvoir (1985 pour le collège, 1987-1988 pour le lycée) » (§15) ;

> il faut attendre les programmes de première de 1988 pour voir apparaitre explicitement, au milieu de catégories plutôt classiques (« figures de style ou de rhétoriques », catégories « prosodiques », « dramaturgiques », ou de « stylistiques », « logiques » et « esthétiques »), quelques « catégories *linguistiques* énonciation, locuteur, discours/histoire, etc.) et surtout « *narratologiques* » : « histoire, narration, récit ; temps de l'histoire ; temps du récit ; narrateur ; héros ; focalisation ; scène, sommaire, ellipse ». (Denizot 2023 : §23)

Les instructions un peu antérieures (1985) du collège ne font mention d'aucune notion narratologique, même si elles établissent le récit comme « un genre identifiable et susceptible de savoir en lecture » (Daunay & Denizot 2007).

Les catégories nouvellement introduites dans les programmes du lycée sont de leur côté mises au service de l'étude des textes, comme le soulignent ces instructions de 1988 : « On exerce les élèves à employer exactement un certain nombre de catégories, concepts et termes efficaces pour l'analyse des textes » (Denizot 2023 : §16). Denizot note aussi que ces notions sont plus particulièrement au service de la « lecture méthodique », qui est longuement définie dans le programme de seconde de 1987 et dont l'objectif est de « renforcer la scientificité de l'exercice [l'explication de texte], avec l'idée qu'une approche linguistique outillée permettra de lutter contre les inégalités scolaires » (Perret 2020 : §26). À la faveur de cette entrée dans les programmes et leur association étroite avec l'exercice de la « lecture méthodique », les savoirs narratologiques deviennent ainsi, pour Denizot (2023 : §16) :

> des savoirs disciplinaires à part entière, « construits » par des définitions précises, comportant des « propriétés » et des « occasions d'emploi », pour reprendre les propositions de Chevallard (1991 : 50). Ils font donc l'objet d'exercices dans les manuels, et l'édition 1988 (par exemple) du manuel de la collection Nathan co-écrit par Crépin, Loridon et Pouzalgues-Damon (1988 : 69) comporte ainsi des définitions

> de l'intrigue (le schéma quinaire), la distinction temps de la fiction/temps de la narration, ainsi que des exercices d'application, selon la logique des exercices convergents […]. Dans les années 1990, la plupart de ces savoirs narratologiques s'ancrent clairement dans les manuels de méthodes, qui proposent tous un petit outillage narratologique conforme aux programmes de 1987-1988. Le statut « disciplinaire » de ces notions ne fait pas de doute, comme en témoignent les « index de notions » ou les « glossaires » qui fleurissent dans ces ouvrages, et qui comportent de nombreuses notions narratologiques.

Du côté du collège, c'est dans les programmes de 1996 que les notions narratologiques apparaissent avec, entre autres, l'introduction du *schéma narratif*, ce qui, pour Daunay & Denizot (2007 : 17), parachève le processus « de construction du récit en objet d'apprentissage à part entière, tant en lecture qu'en écriture » :

> L'expression apparaît à trois reprises seulement, et uniquement dans les documents d'accompagnement (cycle central et troisième), mais on peut lire dans ceux de troisième (p. 5) : « Les élèves ont depuis longtemps appris à reconnaître et à manipuler le schéma narratif ».

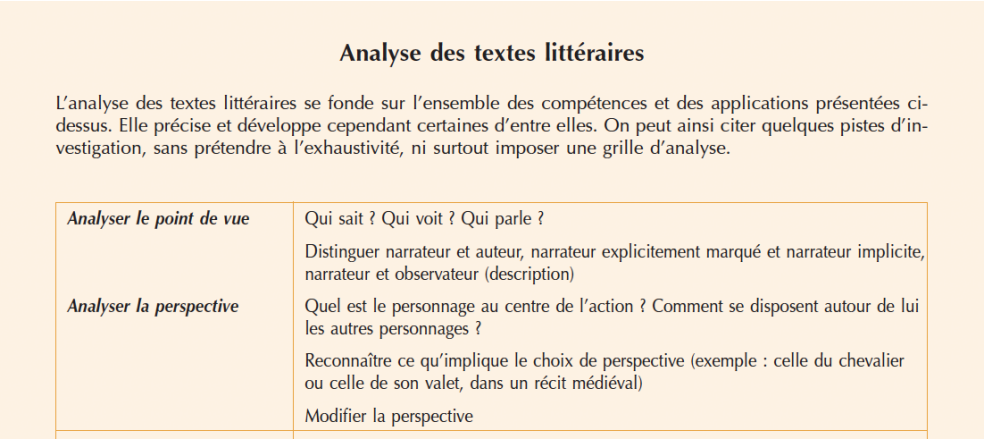
Il faut donc reconnaitre qu'en France, plus encore que dans les autres contextes, « ce sont en fait les auteurs de manuels qui ont fait la fortune du schéma narratif » (Daunay & Denizot 2007 : 17), faisant de la notion « un outil systématique de lecture et de production de récit, qui en structure la définition et qui en organise l'apprentissage » (*ibid*.)[194]. La notion est ainsi

> présenté[e] de manière plus ou moins rigide selon les manuels, qui peuvent également construire autour de lui des apprentissages plus complexes sur l'ordre de la narration (retours en arrière, anticipation) ou sur les choix narratifs (ellipses, points de vue, etc.).

Ces mêmes programmes pour le collège sont particulièrement détaillés : 224 pages en comprenant les documents d'accompagnement. Ils développent ainsi largement la notion de *point de vue*, qui est la première nommée dans la démarche *d'Analyse des textes littéraires* pour les classes de 5e et de 4e (Figure 17) et qui est également mobilisée dans les objectifs en écriture assignés aux élèves de 5e, lesquels sont invités à rédiger un « récit complexe

[194] Ces programmes de 1996 ne mentionnent en revanche pas le *schéma actantiel*, ce qui, sous réserve d'un examen plus exhaustif des programmes du collège après 2000, devrait amener à conclure que la notion ne serait jamais entrée dans les prescrits français.

(incluant *ellipse narrative*, *retour en arrière*, *anticipation*) et un « récit à partir d'un récit donné : suite avec ou sans changement de point de vue » (MÉN 2004 [1996] : 76).



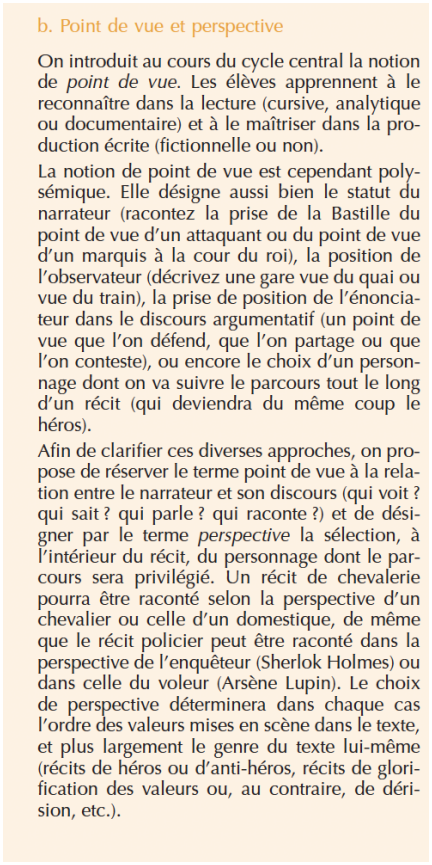
Analyse des textes littéraires

L'analyse des textes littéraires se fonde sur l'ensemble des compétences et des applications présentées ci-dessus. Elle précise et développe cependant certaines d'entre elles. On peut ainsi citer quelques pistes d'investigation, sans prétendre à l'exhaustivité, ni surtout imposer une grille d'analyse.

Analyser le point de vue	Qui sait ? Qui voit ? Qui parle ?
	Distinguer narrateur et auteur, narrateur explicitement marqué et narrateur implicite, narrateur et observateur (description)
Analyser la perspective	Quel est le personnage au centre de l'action ? Comment se disposent autour de lui les autres personnages ?
	Reconnaître ce qu'implique le choix de perspective (exemple : celle du chevalier ou celle de son valet, dans un récit médiéval)
	Modifier la perspective

Figure 17 : Extrait des accompagnements des programmes 5e - 4e, Français (MÉN 2004 [1996] : 108)

On peut en déduire que les concepteurs et conceptrices de ces programmes plus tardifs ont mesuré la complexité de maniement de la notion ainsi que le flou conceptuel qui l'entourait, et qu'ils ont peut-être été orientés dans ce sens par les différentes études didactiques ayant traité des usages scolaires de la notion (Hubat 1992a, b; Paveau 1992; Veck 1994; Paveau & Pecheyran 1995).



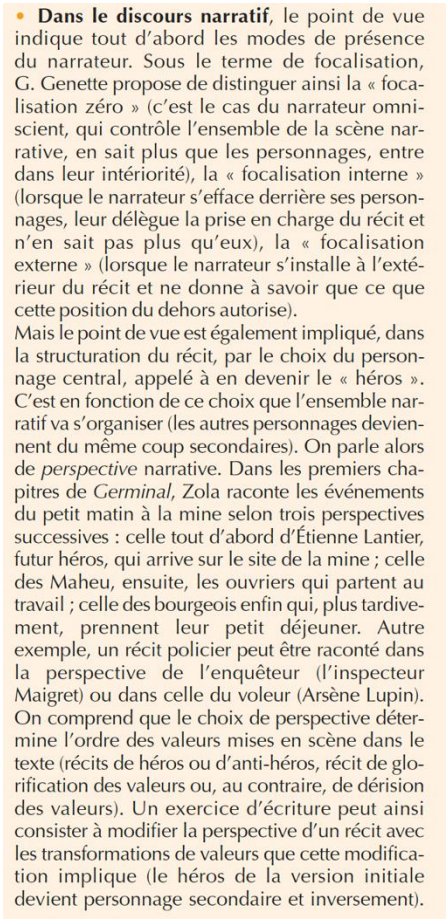
b. Point de vue et perspective

On introduit au cours du cycle central la notion de *point de vue*. Les élèves apprennent à le reconnaître dans la lecture (cursive, analytique ou documentaire) et à le maîtriser dans la production écrite (fictionnelle ou non).

La notion de point de vue est cependant polysémique. Elle désigne aussi bien le statut du narrateur (racontez la prise de la Bastille du point de vue d'un attaquant ou du point de vue d'un marquis à la cour du roi), la position de l'observateur (décrivez une gare vue du quai ou vue du train), la prise de position de l'énonciateur dans le discours argumentatif (un point de vue que l'on défend, que l'on partage ou que l'on conteste), ou encore le choix d'un personnage dont on va suivre le parcours tout le long d'un récit (qui deviendra du même coup le héros).

Afin de clarifier ces diverses approches, on propose de réserver le terme point de vue à la relation entre le narrateur et son discours (qui voit ? qui sait ? qui parle ? qui raconte ?) et de désigner par le terme *perspective* la sélection, à l'intérieur du récit, du personnage dont le parcours sera privilégié. Un récit de chevalerie pourra être raconté selon la perspective d'un chevalier ou celle d'un domestique, de même que le récit policier peut être raconté dans la perspective de l'enquêteur (Sherlok Holmes) ou dans celle du voleur (Arsène Lupin). Le choix de perspective déterminera dans chaque cas l'ordre des valeurs mises en scène dans le texte, et plus largement le genre du texte lui-même (récits de héros ou d'anti-héros, récits de glorification des valeurs ou, au contraire, de dérision, etc.).

Figure 18 : Extrait des documents d'accompagnement, section Écriture, 5e - 4e (MÉN 2004 [1996] : 110)



• **Dans le discours narratif**, le point de vue indique tout d'abord les modes de présence du narrateur. Sous le terme de focalisation, G. Genette propose de distinguer ainsi la « focalisation zéro » (c'est le cas du narrateur omniscient, qui contrôle l'ensemble de la scène narrative, en sait plus que les personnages, entre dans leur intériorité), la « focalisation interne » (lorsque le narrateur s'efface derrière ses personnages, leur délègue la prise en charge du récit et n'en sait pas plus qu'eux), la « focalisation externe » (lorsque le narrateur s'installe à l'extérieur du récit et ne donne à savoir que ce que cette position du dehors autorise).

Mais le point de vue est également impliqué, dans la structuration du récit, par le choix du personnage central, appelé à en devenir le « héros ». C'est en fonction de ce choix que l'ensemble narratif va s'organiser (les autres personnages deviennent du même coup secondaires). On parle alors de *perspective* narrative. Dans les premiers chapitres de *Germinal*, Zola raconte les événements du petit matin à la mine selon trois perspectives successives : celle tout d'abord d'Étienne Lantier, futur héros, qui arrive sur le site de la mine ; celle des Maheu, ensuite, les ouvriers qui partent au travail ; celle des bourgeois enfin qui, plus tardivement, prennent leur petit déjeuner. Autre exemple, un récit policier peut être raconté dans la perspective de l'enquêteur (l'inspecteur Maigret) ou dans celle du voleur (Arsène Lupin). On comprend que le choix de perspective détermine l'ordre des valeurs mises en scène dans le texte (récits de héros ou d'anti-héros, récit de glorification des valeurs ou, au contraire, de dérision des valeurs). Un exercice d'écriture peut ainsi consister à modifier la perspective d'un récit avec les transformations de valeurs que cette modification implique (le héros de la version initiale devient personnage secondaire et inversement).

Figure 19 : Extrait des documents d'accompagnement, section Outils linguistiques pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral, 3e (MÉN 2004 [1996] : 203)

On retrouve donc, et à plusieurs reprises (Figure 18 et Figure 19 ci-dessus), une volonté de « clarification » de cette notion « polysémique » (p. 110) : distinction d'abord de son usage selon les types de discours (descriptif, narratif et argumentatif), et différenciation ensuite, dans le cadre des discours narratifs, entre *point de vue* et *perspective* :

> Afin de clarifier ces diverses approches, on propose de réserver le terme point de vue à la relation entre le narrateur et son discours (qui voit ? qui sait ? qui parle ? qui raconte ?) et de désigner par le terme *perspective* la sélection, à l'intérieur du récit, du personnage dont le parcours sera privilégié (MÉN 2004 [1996] : 110)

On le voit, une forme de progression est à l'œuvre sur ces questions puisque ce n'est que pour la classe de 3e (qui est la dernière avant le passage au lycée) qu'est introduite l'équivalence entre *point de vue* et *focalisation*, ce qui est l'occasion de citer Genette et sa typologie (Figure 19). Auparavant, les programmes utilisaient une « appellation zéro », qui renvoie à « une approche empirique et indirecte par le biais de questions (qui voit ? qui

parle ?) », comme l'observe Marie-Anne Paveau (1992 : 36) dans plusieurs manuels de l'époque[195].

La disciplinarisation des notions narratologiques est donc, en France, plus tardive, et prend deux orientations : la reconnaissance de l'existant (ainsi le schéma narratif « que les élèves connaissent déjà », MEN 1996 : 103) et la volonté de clarification de notions dont on dit à la fois la productivité et la complexité (le *point de vue*). Ainsi, il me semble que les lignes du programme de 3e qui suivent sont symptomatiques d'une époque où l'on voit émerger un examen critique des modalités de transposition de ces notions (cf. *infra*, p. 138) :

> NB. Les notions qui apparaissent dans les listes qui suivent sont présentées comme des « outils ». Cela signifie que le professeur se préoccupe avant tout de les faire utiliser, en situation de production et de réception, puis, éventuellement et dans un second temps, de les nommer. L'élève n'a donc pas à apprendre des listes de définitions abstraites et la part de métalangage qui apparaît ici s'adresse aux professeurs (ce point sera repris et complété dans le document d'accompagnement pour la classe de 3e, et certaines notions explicitées). (MÉN 2004 [1996] : 166)

Il ne faudra pas attendre longtemps pour que ces appels se transforment en condamnations plus franches (cf. *infra*, p. 149). Du côté des manuels, en revanche, notons que différentes publications relevées par Denizot (2023) illustrent une installation durable des notions narratologiques dans les publications scolaires pour le lycée :

> [le manuel] *Techniques littéraires* de Biet, Brighelli et Rispail (1988 : 392 *sqq*.) se contente ainsi de quelques notions narratologiques dans son chapitre sur « la lecture d'un roman ou le jeu du pacte » : distinction entre histoire et narration, entre récit diégétique et mimétique, et entre différents points de vue à partir d'une distinction des narrateurs qui conduit les auteurs à identifier 5 types de narrateurs (et 5 points de vue ?) différents. Cette même année, l'un des premiers manuels de méthodes à destination plus explicite des élèves (Crépin, Loridon et Pouzalgues-Damon, 1988 : 77) propose une page sur les « personnages » et reformule le schéma actanciel de Greimas (en remplaçant « adjuvant » par « auxiliaire ») (Denizot 2023 : §11).

Denizot constate dès lors que la « narratologie stricto sensu s'installe dans les années 1990 comme le cadre d'analyse hégémonique pour travailler le récit – et donc le roman – au lycée » (§12) :

> Si l'on excepte le « schéma actanciel » (souvent renommé dans les manuels « fonctions des personnages », par exemple dans la collection chez Nathan), issu des travaux de Greimas, mais annexé depuis à la narratologie (par exemple Lavergne, 1996), surnagent surtout pour la linguistique textuelle les « types de textes », inspirés de Jean-Michel Adam. Mais ce travail sur les types de textes, bien présent dans les manuels des années 1990, où il fait généralement l'objet d'un

[195] Dans son analyse d'une sélection de manuels pour le collège et pour le lycée, Paveau (1992) note que l'expression *point de vue* est utilisée dans la moitié des manuels de collège et de lycée, que le terme *focalisation* n'apparait que dans les manuels de lycée (ce qui n'est plus le cas dans ces programmes) et cette « appellation zéro » est employée dans la moitié des manuels du collège ainsi que dans quelques manuels du lycée.

> chapitre distinct, disparait le plus souvent dans les éditions ultérieures, comme le montre par exemple l'évolution du manuel dirigé par Claude Éterstein et Adeline Lesot : un chapitre intitulé « Les types de texte », absent de l'édition de 1984, apparait dans celle de 1996 et disparait de la suivante, en 2000.

Dominique Bucheton (2002 : §2) note de son côté, pour l'enseignement primaire :

> Un certain nombre de notions de narratologie : auteur, narrateur, personnage, héros, point de vue, merveilleux, description, sans compter les sempiternels schémas quinaire ou actanciel, ont été introduites dans les manuels du primaire sans être véritablement des objets d'étude spécifiés par les programmes. Les enseignants du secondaire sont extrêmement surpris lorsqu'ils découvrent qu'elles sont déjà des objets d'étude au primaire.

Plus encore que dans les autres contextes étudiés, le mouvement de disciplinarisation des notions narratologiques en France a donc été fortement marqué par le rôle des manuels.

3. Et dans les classes ?

L'usage des notions narratologiques dans l'espace des pratiques n'est observable, dans cette perspective diachronique, que très indirectement et de manière parcellaire. Différentes enquêtes menées de 1988 à 1995 (à dominante normative ou descriptive, selon les cas) permettent toutefois d'avoir un aperçu sur les pratiques relatives aux usages scolaires de la théorie du récit.

En Belgique, une enquête menée par Bogaerts, Legros *et al.* (1988) auprès de 144 enseignant·es du secondaire II montre que, parmi les références théoriques les plus influentes déclarées par les participant·es, « les critiques formalistes – Greimas (43 %), Genette, Ricardou – […] se taillent la part du lion, au détriment des historiens, biographes et moralistes classiques – Lanson (5 %), Béguin, Guillemin » (p. 34). Les auteurs et autrices de l'enquête notent néanmoins que, paradoxalement, cette tendance s'accompagne d'affinités déclarées avec des finalités « humanistes »[196] ; ce qui fait dire à Canvat (1999a : 230) :

> En vertu de la logique de « renouvellement cumulatif » propre à l'école, il n'est pas rare de voir des contradictions entre les méthodes auxquelles recourent les enseignants utilisés et les fins qu'ils visent. Une enquête effectuée en 1988 par le Cedocef (S. Bogaerts, B. Dispa et G. Legros, 1988) a montré, en effet, que si les enseignants s'étaient ouverts, bon gré mal gré, aux « nouvelles méthodes », ils poursuivaient en même temps toujours les bonnes vieilles finalités humanistes (l'interrogation sur le sujet humain). Bien entendu, le recours à des grilles d'analyse

[196] La proposition la plus plébiscitée était en effet « l'humanisme chrétien » (33 %), suivi de près par la psychanalyse (32 %), qui était aussi la moins contestée (4 %), puis venait l'existentialisme (25 % de faveurs et 6 % de rejets) ; puis « avec ses 13 % (et presque autant de "rejets"), le structuralisme vient loin derrière, après le socialisme et l'écologie ! » (p. 34). Cela étant, les membres du CEDOCEF (centre de recherches des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, devenue plus tard l'Université de Namur) n'étaient pas allés dans le réseau officiel (non confessionnel) pour mener leur enquête.

> n'implique pas nécessairement l'adhésion à leurs postulats sous-jacents et il est légitime que les utilisateurs fassent preuve de distance critique.

En France, une étude de Françoise Ropé (1990)[197] fait apparaitre, quant à elle, que trois approches dominent la formation littéraire des futurs enseignant·es au début des années 1990 : les approches thématiques inspirées de Bachelard, les approches « plus ou moins formelles » inspirées surtout de Barthes, Genette et Todorov, et les approches (socio-) historiques inspirées notamment d'Auerbach, de Girard, de Barbéris et de Bakhtine. Mais, de façon analogue au paradoxe relevé par Bogaerts, Legros *et al.* (1988), la tendance majoritaire consistait à mêler les approches dans un ensemble plus ou moins articulé.

Plus proche encore des pratiques, Chantal Bonne-Dulibine et Jeanne-Antide Huynh (1995) s'interrogent, dans *Le Français aujourd'hui*, sur « La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français » et montrent, à l'aide d'une enquête menée auprès de 73 enseignant·es[198], la popularité de ces schémas : 9 enseignant·es sur 10 déclarent en utiliser pour étudier le récit avec leurs élèves. Avec une utilisation « moins systématique en lycée – à l'exception des lycées professionnels – qu'en collège » (p. 60), les schémas en question sont, sans surprise, le schéma quinaire (apparaissant dans 68 % des réponses) et le schéma actantiel (62 %). Le *schéma des possibles narratifs* est peu cité (4 mentions), à l'étonnement et au regret des autrices qui estiment la notion due à Bremond « pourtant fort utile pour des travaux d'écriture et en particulier les suites de textes », mais également « opératoire […] quand on travaille sur les attentes de lectures » (p. 61). Les théoriciens cités les plus souvent « avec justesse »[199] sont ainsi Greimas (26 %), Propp (26 %), Todorov (5 %), Bremond (4 %) et Larivaille (1 %)[200] ; et les autrices précisent : « quatre noms sont également ressentis comme appartenant au domaine sur le récit ou des modèles rendant compte des textes : Barthes, Souriau, Eco, Genette » (p. 69). Sur les questions de terminologie, la préférence entre *actant* et *personnage* va largement au deuxième, tandis que l'emploi d'une terminologie précise est considéré comme « indispensable » par 37 % des répondant·es,

---

[197] Citée par Dufays (2000 : 146) à qui j'emprunte cette présentation.

[198] Les autrices soulignent bien le caractère non représentatif de l'échantillon constitué : celui-ci est toutefois composé à parité d'enseignant·es du lycée et du collège.

[199] Je me permets ces guillemets de réserve, car les autrices n'explicitent pas les critères qui leur servent à évaluer la « justesse » de la reconnaissance de l'origine théorique par les répondant·es. J'en profite pour signaler que les données de cette enquête sont considérablement plus riches que ce que j'en partage ici. Cependant, les choix énonciatifs des autrices et la manière dont elles présentent leurs résultats ne permettent pas de faire aisément la distinction entre leur analyse, les témoignages recueillis et leurs positionnements propres. C'est pourquoi je me limite à présenter les éléments exposés ci-dessus, dont les résultats quantitatifs sont fournis en annexe de l'étude et sont parfois complexes à appréhender.

[200] Cette répartition laisse donc voir la personnalisation forte du schéma actantiel, toujours fortement associé à Greimas, à mettre en regard de la dépersonnalisation du schéma quinaire, facilitée par ses origines multiples (pour une généalogie de la notion, voir Baroni 2011).

comme « important » par 52 %[201], comme « facultatif » par 14 %, et comme « intéressant » par 1 %. Enfin, appuyant l'analyse de Denizot (2023), l'enquête montre que les manuels (36 %) constituent le premier lieu de découverte de ces schémas pour les répondant·es, suivis par les stages de formation (25 %), les revues pédagogiques (16 %), les universités (14 %), les collègues (11 %) et les ouvrages théoriques (10 %). On notera que les instructions officielles ne sont pas nommées, comme de juste, puisqu'à l'époque de l'enquête, les prescrits français ne mentionnaient ni le schéma actantiel ni le schéma quinaire, lequel n'a fait son apparition qu'en 1996 dans les programmes du collège (cf. *supra*, p. 128)[202].

De son côté, l'enquête[203] menée par Bernard Veck (1994) avec l'équipe « Français-lycée » du département « Didactique des disciplines » à l'INRP[204] s'intéresse à la culture disciplinaire des enseignant·es du lycée. Se penchant sur les notions mobilisées et sur les conceptions disciplinaires, l'enquête permet ainsi de voir que, lorsqu'il s'agit de « citer cinq termes relevant d'une terminologie spécialisée employés récemment pendant les cours (p. 67) », un certain nombre de notions narratologiques apparaissent (Figure 20), au premier rang desquelles la *focalisation* :

1.	Focalisation	54	9.	Point de vue	11	17. Oxymore	5
2.	Énonciation	28	10.	Actant	8	18. Allitération	4
3.	Champ lexical	22	11.	Anaphore	8	19. Champ sémantique	4
4.	Connotation	21	12.	Discours	8	20. Dénotation	4
5.	Narrateur	13	13.	Métonymie	7	21. Fonctions du langage	4
6.	Métaphore	12	14.	Analepse	6	22. Hyperbole	4
7.	Didascalie	11	15.	Schéma actantiel	6	23. Litote	4
8.	Discours/Récit	11	16.	Déictique	5	24. Mise en abyme	4

Figure 20 : extrait de La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? *(Veck 1994 : 67)*

Une autre question relative à ce que signifie, pour les répondant·es, « connaitre une œuvre littéraire » permet de voir que l'item « Commenter le jeu des points de vue » connait un certain « succès » selon Veck (p. 28) : cette définition est en effet évaluée par 35 % des répondant·es comme « indispensable », par 45 % comme « importante », par 15 % comme « facultative » et par 2 % comme « négligeable » (p. 26). En termes de classement des différentes propositions, cet item « Commenter le jeu des points de vue » se place en 3e ou 4e position, derrière « Caractériser le style du romancier », « Décrire la psychologie du héros » et

[201] Les autrices signalent « deux doubles réponses » pour expliquer le total de 104 %.
[202] Les autrices signalent tout de même : « Pour le collège, une mention apparaît, "production de schémas narratifs", sous la rubrique "Ordinateurs et logiciels" » (p. 60).
[203] Menée avec le soutien de la direction de l'Évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, l'enquête récolte 208 réponses (un tiers des questionnaires expédiés à 571 professeurs de lycée, certifiés et agrégés, constituant un échantillon représentatif).
[204] L'INRP, Institut national de recherche pédagogique, a cédé la place en 2010 à l'Institut français de l'éducation (IFE).

« Préciser les enjeux idéologiques du roman ». Ce classement amène Veck et son équipe à conclure que

> la faveur des enseignants va nettement à « la description de la psychologie du héros », au détriment du « style du romancier », qui bénéficie surtout d'une reconnaissance obligée. Cet écart entre psychologie et style annonce la préférence accordée à une saisie « naturelle » et directe des phénomènes textuels : les traits constituant le « caractère » de Julien Sorel (B) peuvent se lire et s'interpréter immédiatement en recourant à la vulgate psychologique la mieux répandue (celle du sens commun), sans faire appel à la mise en œuvre de notions plus techniques. L'analyse du style (G), en revanche, nécessite l'utilisation de notions grammaticales, rhétoriques, etc., dont le maniement ne va pas de soi pour des élèves de second cycle. (p. 27)

Face à ces constats, les auteurs interprètent le succès de l'item « Commenter le jeu des points de vue » comme l'indice d'une « transposition apparemment réussie de cet élément du savoir narratologique » (p. 28) et proposent de considérer que « la notion de point de vue doit sa reconnaissance au fait que son étude technique peut s'utiliser pour pénétrer dans l'intériorité psychologique d'un personnage (on a vu l'importance accordée à la "psychologie" du héros) » (*ibid*.).

Néanmoins, cette enquête montre également « qu'à peine plus de la moitié des enseignants consultés déclare utiliser une terminologie spécialisée » tout en relevant qu'il faut rapprocher ce pourcentage assez faible de « ceux, relativement élevés au contraire, obtenus à propos des termes de métalangage critique mentionnés » (p. 65). De ces différents constats, Veck et son équipe tirent la conclusion que

> la mise en avant, par les textes officiels les plus récents[205], d'une série de notions construites dans les savoirs de référence, et l'affirmation, par là même, au sein de la discipline, d'un pôle « technique » fort, rencontre manifestement des résistances chez près d'un tiers des enseignants consultés. Et le pourcentage élevé de non-réponse peut aussi s'interpréter selon une logique voisine ; quelles que soient les motivations (désintérêt pour cette question, constat de sa vanité devant la perception d'une baisse de niveau réelle ou supposée, etc.), le refus de répondre signale aussi un problème spécifique posé par le recours au métalangage (p. 66).

Cette enquête permet donc à Veck et son équipe de conclure que « la technicité ne s'impose dans l'approche des textes ni comme un corps de savoirs fortement unifié, ni comme une orientation disciplinaire largement reconnue » (p. 67).

Malgré ce constat, ces mêmes années voient se développer progressivement la critique d'une « dérive techniciste » (Huynh & Lorant-Jolly 1998 : 3) qui prévaudrait dans l'enseignement du

[205] À savoir les programmes du lycée de 1987-88.

français. Ainsi, Annie Rouxel (1996 : 24) note combien « l'outil d'analyse […] est préféré au texte » et Gérard Langlade (1991 : 25) met en exergue une « lecture instrumentaliste » qui

> consiste à considérer l'œuvre comme le terrain d'exercices, le champ de manœuvres d'instruments d'analyse textuelle […]. L'instrumentalisation des outils […] devient une fin en soi ; elle se coupe ainsi de la construction de sens, quand elle ne se substitue pas purement et simplement à elle. Ce n'est plus le texte qui est donné à lire – et qui, pour cela, nécessiterait le choix pertinent d'instruments d'analyse –, mais l'instrument qui est donné à utiliser, quel que soit le texte […].

Au début des années 1990, l'entrée des théories du récit dans le champ scolaire est donc avérée, bien que de manière différenciée selon les espaces (des prescriptions, des recommandations ou des pratiques) et selon les contextes. À un temps de séduction et d'entrée finalement assez rapide dans certains terrains, succède un temps d'examen critique des acquis de cette scolarisation ainsi que des modalités avec lesquelles celle-ci s'opère.

4. Le temps des critiques

Ce temps d'examen critique advient à une période durant laquelle le champ de la didactique se construit et se transforme : l'appareil théorique proposé par Chevallard pour définir le processus de transposition didactique, entre autres, amène à réfléchir aux conditions d'action à l'intérieur du champ. Comme le notent en effet Bronckart et Plazaola Giger (1998 : 46),

> le didacticien se doit […], dans ses interventions destinées à la noosphère, d'œuvrer à la désacralisation des savoirs et de dénoncer en particulier les processus de réification et de naturalisation qui nient leur caractère hypothétique et provisoire. Mais d'un autre côté, dans ses interventions relatives à la confection des programmes et à la mise en place de processus rationnels d'apprentissage, ce même didacticien se trouve aussi confronté à la nécessité de procéder à une re-solidarisation des savoirs de référence, à l'obligation d'en gommer les erreurs manifestes et les contradictions les plus criantes. En deux mouvements qui peuvent paraître tendanciellement contradictoires. Mais c'est peut-être précisément à la capacité de les conduire lucidement que pourraient se mesurer la validité et l'efficacité d'une démarche didactique !

Cette tension va se concrétiser dans les travaux présentés dans cette section, où les études critiques et descriptives alternent avec un discours penchant vers la dimension praxéologique de la didactique. Il n'est en tout cas pas anodin qu'au moment de présenter le concept de transposition didactique (TD) dans le récent *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, Le Goff *et al.* 2020), André Petitjean donne comme exemples deux notions narratologiques :

> l'introduction de ce concept hérité de Chevallard (1991 [1985]) a correspondu à une époque où la didactique du français entretenait des liens de dépendances avec les théories linguistiques et textualistes. Cela a amené nombre d'auteurs de didactique, au nom de la « vigilance épistémologique » prônée par Chevallard, à analyser les TD de notions de « schéma narratif » ou de « focalisation », pour ne prendre que

> deux exemples, tout au long de la chaine qui conduit des savoirs savants aux savoirs à enseigner puis enseignés et finalement appris. (Petitjean 2020 : 323)

Les publications didactiques s'emparent donc des notions narratologiques scolarisées[206] et en étudient, plus ou moins normativement, les modalités de transposition. Comme le souligne Reuter (2000 : 7), les critiques peuvent alors émaner « aussi bien de la part de théoriciens que de formateurs ou d'enseignants » et prennent, me semble-t-il, deux directions qui se confondent parfois. La première, sans renier les possibles intérêts des notions en jeu, interroge les modalités applicationnistes de leur transposition. La seconde direction, volontiers plus dénonciatrice d'une « dérive techniciste » (Huynh & Lorant-Jolly 1998 : 3), accompagne l'émergence de la « didactique de la littérature » en train de se constituer alors comme champ de recherche spécifique.

4.1. L'examen critique de la transposition didactique de la narratologie

Ce premier ensemble de critiques est lié à des évolutions internes du champ de la didactique du français, qui s'autonomise progressivement et qui, sur la base de ses tensions constitutives entre une « inscription dans la pratique » et une « exigence théorique » (Daunay 2007c : 24), passe d'une « critique-polémique » marquée par le militantisme (entre autres vis-à-vis de l'institution) à une « critique problématique » allant de pair avec le « passage d'une dimension praxéologique à une dimension théorique » (Daunay 2007c : 26). L'évolution de ces préoccupations, qui infusent les enquêtes déjà citées (Bogaerts, Legros *et al.* 1988; Veck 1994), se reflète ainsi, comme le signale Daunay (2007c : 25), dans le changement de sous-titre des deux revues importantes que sont *Pratiques* et *Repères,* ainsi que par la création de comités de lecture au sein de ces deux revues[207]. D'abord revue « Pour la rénovation de l'enseignement du français », *Repères* devient ainsi une revue de « Recherches en didactique du français langue maternelle » ; quant à *Pratiques*, précédemment sous-titrée « théorie, pratique, pédagogie », elle adopte désormais les mentions disciplinaires « linguistique, littérature, didactique ».

---

[206] Daunay (2007c : 124) estime, dans son analyse des conditions d'émergence « du genre "récit" (aussi bien comme objet à lire qu'à produire) », que celle-ci a été rendue possible par « la transposition didactique des savoirs de la narratologie » dont il précise qu'elle fut « fortement teintée d'applicationnisme », et il donne, pour l'illustrer, l'exemple de « [s]es premiers écrits sur le récit, au tout début de [s]a carrière d'enseignant : Daunay (1988); Daunay & Lusetti (1988a, 1988b) ».

[207] Denizot (2016a) signale également que *Pratiques* se dote d'un comité de lecture en 1996, dans ce contexte des années 1990 qui voit de nombreuses revues rompre avec une logique purement militante pour « se conformer à un modèle d'affichage de la scientificité qui entrait en vigueur alors dans les modalités d'identification des revues dans les structures d'évaluation de la recherche en sciences humaines » (Daunay & Grossmann 2012 : §5). Daunay (2007c) détaille ces évolutions en ajoutant que c'est en 1998 que la revue *Enjeux* ajoute un « comité scientifique » à son « comité de rédaction », et en précisant que « l'apparition d'un comité de lecture ou d'un comité scientifique ne fait pas d'ailleurs l'objet, dans ces revues, d'un commentaire » (p. 10, n. 2).

Cet examen critique s'attarde essentiellement sur l'appareil notionnel relatif aux questions de *point de vue* ou de *focalisation*, cité prioritairement dans l'enquête de Veck (1994). La revue *Le Français aujourd'hui* consacre ainsi son numéro 98 (1992) au « point de vue »[208]. Anne-Marie Hubat (1992a) y questionne « Des présupposés théoriques jamais interrogés en pédagogie ». Après avoir détaillé les débats théoriques entourant la notion de *point de vue* et vanté les mérites de *Figures III* « qui clarifie les choses » (p. 14), Hubat estime que la typologie de Genette, « si elle paraît satisfaisante pour l'esprit dans l'abstrait, […] paraît souvent bien trop abstraite confrontée aux textes » (*ibid*.) :

> Chaque écrivain semble avoir sa facture : le narrateur stendhalien ne peut se réduire à la variation des focales, le narrateur omniscient semble essentiellement balzacien, la focalisation interne, avec l'usage du discours indirect libre en particulier et la polyphonie qui en résulte, paraît être un procédé d'élection des romanciers naturalistes et de ceux qui les ont suivis au début de ce siècle. Ce n'est pas seulement l'histoire littéraire qui reprend ses droits, c'est la poétique au sens où l'entend Meschonnic, distincte d'une rhétorique formelle, et dont la tâche est de rendre compte d'un fonctionnement discursif, d'une organisation particulière. Le livre de Genette a fait l'objet de débats, et il me semble qu'il convient de ne pas abstraire, dans l'enseignement supérieur et la formation des professeurs, les notions du débat où elles se sont développées (*ibid*.).
>
> Dans ce même numéro, Paveau (1992) analyse le traitement de la notion dans les manuels et y constate qu'aucun manuel n'envisage la réception par le lecteur/auditeur du point de vue émis par l'émetteur/auteur. Tous les rédacteurs, suivant d'ailleurs en cela l'idéalisme linguistique encore dominant, envisagent d'emblée le point de vue sous l'angle de l'émission. Nulle part ne figure une étude de la réception qui intègrerait les compétences du récepteur, son décodage des indices, sa perception des changements de point de vue, tous les éléments qui font de lui un destinataire indispensable (p. 39).

Catherine Tauveron (1992), quant à elle, propose une typologie de la focalisation dans une première présentation de ses travaux sur l'entrée par le personnage en lecture-écriture à l'école primaire, en différenciant quatre types de focalisation à faire apprendre à des élèves de CM2 (p. 65) :

- narrateur « carrément dans la tête » (focalisation interne 1re pers.)
- [un narrateur] « dans la situation du personnage » (focalisation interne 3e pers.)
- « narrateur caméra » (focalisation externe)

---

[208] La revue *Pratiques* avait également prévu un numéro sur ce même thème, mais celui-ci est reporté avant d'être finalement annulé (confirmation m'a été donnée par André Petitjean). Caroline Masseron, dans la présentation du numéro 83, consacré à « Écrire des récits », l'annonce ainsi en 1994 : « Nous reportons la publication annoncée du numéro sur le point de vue. Cette décision, dont nous prions les lecteurs de *Pratiques* de bien vouloir nous excuser, nous a été dictée par le besoin de continuer à clarifier et approfondir une question beaucoup moins simple qu'il n'y paraît, et de rechercher sans précipitation ni simplification outrancière le cadrage didactique qu'elle suppose » (Masseron 1994 : 3). Il faut attendre l'article de Nonnon (1998b) intitulé « Le point de vue dans le discours » pour voir la notion traitée (cf. *infra*, p. 143) et ce n'est que dix ans plus tard que Rabatel (2003) signe un article sur le point de vue dans les textes dramatiques au sein de la revue (celui-ci a réalisé sa thèse, publiée en 1998 sous le titre *La construction textuelle du point de vue*, sous la direction de Petitjean).

- « narrateur qui sait tout »

Marie-Anne Paveau et Isabelle Pecheyran (1995) reviennent trois ans plus tard sur la question avec leur article intitulé « Focalisations : lecture de Genette et pratiques scolaires ». Si elles notent que « la notion de focalisation poursuit depuis 1972 une belle carrière comme outil scolaire de lecture des textes littéraires » (p. 72), elles ajoutent que « ce succès ne va pas sans difficultés dans l'exploitation du concept par les enseignants et son maniement par les élèves » (*ibid*.). L'article met ainsi en exergue les difficultés que pose la proposition genettienne quand il s'agit de distinguer *voix narrative* et *focalisation* :

> Précieuse mise en ordre, et, sans doute aussi, « coup de force » si l'on songe que se trouve ainsi heurté l'un des fondements distinctifs les plus spontanés du langage : la distinction entre locuteur et délocuté.
> Il ne paraît pas possible, ni même souhaitable, de revenir sur l'éclaircissement produit par une telle distinction. Il est évident, néanmoins, que c'est là l'élément qui fait le plus violemment obstacle, aussi bien dans le champ des savoirs savants que dans celui des pratiques de lecteur dans l'univers scolaire. (p. 73)

En note, les autrices précisent leur critique en estimant « légitime et indispensable […] de s'interroger sur le sort fait à la notion d'énonciation dans la réflexion de Genette, particulièrement, mais pas seulement, dans *Figures III* » (*ibid*.). Constatant, au-delà des flottements de la théorie, de « dangereux points de glaciation » dans la variante scolaire de la typologie genettienne, Paveau et Pecheyran proposent alors de reformuler la problématique en trois questions :

- Qui parle ? Cette question doit selon nous mener du narrateur aux voix narratives en faisant la part belle aux plus récentes avancées d'une linguistique de l'énonciation, mais aussi sans doute en contraignant à reconsidérer partiellement la distinction genettienne.
- Qui voit ? Cette question, qui doit relever de l'ensemble du champ perceptif, nous semble pouvoir être réduite à elle-même, c'est-à-dire distinguée de la question des savoirs. […]
- Qui sait ? Suite à nombre des propos de Genette, nous proposons de considérer ici, et seulement, la notion de *restriction de champ* comme suffisamment solide au plan conceptuel, ce qui peut conduire à supprimer le terme d'*omniscience*. Il nous semble, d'autre part, fructueux de considérer que la question « qui sait ? » n'est pas pertinente pour tous les textes. Elle ne le sera dans une semblable perspective que lorsque le savoir du narrateur ne peut pas se déduire des seules perceptions en jeu. (p. 76-77)

Avec cette proposition, Paveau et Pecheyran (1995) suggèrent, à l'instar de Paveau (1992), de renoncer à une terminologie spécialisée en adoptant « une approche empirique et indirecte par le biais de questions (qui voit ? qui parle ?) » (p. 36), observée dans une partie des

manuels de l'époque et désignée comme une « appellation zéro » (*ibid*.)[209] dans son article sur « Le "point de vue" des manuels ».

Comme le note Baroni (2020b : §84 *sq.*), cette question agite aussi les auteurs et autrices d'ouvrages de synthèse durant les années 1990. Dans l'analyse qu'il consacre au traitement du *schéma quinaire* et de la *focalisation* dans ce type de publications (Adam & Revaz 1996; Philippe 1997; Reuter 2016 [1997]), Baroni constate une similaire indistinction entre les termes *perspectives*, *focalisation*, *vision* et *point de vue*. S'il relève que, dans sa synthèse, Gilles Philippe insiste sur la nécessité de distinguer les paramètres textuels qui définissent la q*uantité de l'information* de ceux qui concernent la *qualité de l'information* (Philippe 1996 : 82), il est bien obligé de constater que la confusion entre *focalisation* et *point de vue*, héritée de la conception genettienne et retrouvée dans ces ouvrages, est

> à l'origine de bien des difficultés pour le commentaire des textes. Les problèmes apparaissent lorsqu'un point de vue *interne* est décrit, sur la base de la définition genettienne, comme fondé sur une égalité entre ce que sait le personnage et ce qu'en dit le narrateur. Pourtant, adopter le point de vue d'un personnage ne signifie pas nécessairement dévoiler toutes les informations que ce dernier possède. (Baroni (2020b : §89)

À l'instar de la contribution de Paveau et Pecheyran (1995), de nombreuses publications dans les années 1990 s'intéressent aux questions relatives à la maitrise du métalangage par les élèves et à ses fonctions dans la classe de français. Ainsi, outre l'enquête déjà citée de Veck (1994), Reuter (1996) s'intéresse au rôle des métalangages dans la formation littéraire et culturelle des élèves, mettant en exergue la distinction permise par gain de scientificité, mais aussi la construction, voire la sacralisation du littéraire qui résulte de leur usage. Les métalangages de la classe de français sont également aux menus du colloque de l'AIDFLM[210] tenu à Lyon en septembre 1995 (Bouchard 1995b) et d'une journée d'étude de la DFLM à Genève en mars 1997 (Dolz & Meyer 1998). L'appel pour le colloque lyonnais mentionne ainsi explicitement la narratologie dans une contextualisation significative des évolutions observables dans le champ didactique :

> Longtemps, les militants pédagogiques – que nous continuons à être, je l'espère – ont pu se cantonner dans la critique des anciennes pratiques et des anciens métalangages, qu'ils jugeaient scientifiquement obsolètes. Longtemps aussi, ils ont pu se contenter de critiquer l'action ou l'absence d'action des « autres », personnages de la « noosphère » (Chevallard 1985), influençant en droit et/ou en fait les programmes et le fonctionnement des classes, fonctionnaires d'autorité, éditeurs… Ce n'est plus totalement le cas aujourd'hui, où ces revues, ces

[209] Dans un calque de *focalisation zéro*, pourrait-on penser.
[210] L'Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle (également simplement désignée par l'acronyme DFLM) est l'ancien nom de l'AIRDF, Association internationale pour la recherche en didactique du français.

> associations, ces positions institutionnelles nous donnent, depuis quelque temps déjà, un rôle effectif d'inspirateurs involontaires (et éventuellement incompris), mais aussi d'acteurs pleinement responsables des mutations, positives ou négatives, minuscules ou majeures, de l'enseignement du français.
> C'est ainsi que, par volonté de modernisation de cet enseignement, nous avons contribué à l'expansion du métalangage, au transfert, à la transposition didactique d'un ensemble profus de concepts issus des études « formelles », post-structuralistes (linguistique, pragmatique, sémiologie, narratologie, sémiotique…) et portant tant sur la langue que sur le discours, tant sur le discours ordinaire que sur les discours esthétiques. (Bouchard 1995a : 6-7)

Grand témoin du colloque, Christian Vandendorpe (1995), professeur à l'Université d'Ottawa et pilier de l'AQPF[211], invite dans ses conclusions à la prudence[212], estimant que le métalangage est souvent nécessaire à la circulation des discours dans la classe de français, mais qu'« il importe que celui-ci soit limité au strict nécessaire et, surtout, que l'on ne confonde pas l'étiquette avec le bagage de connaissances et de savoir-faire qu'elle sert à désigner » (p. 18). Selon Vandendorpe (*ibid*.),

> il ne faut pas craindre de revaloriser les mots du quotidien, l'image, la métaphore. Faire confiance à la façon dont l'esprit humain peut dégager des constantes et construire des savoirs complexes en amont du verbal ou du discours savant. Enfin, il nous faut interroger aussi notre rapport au langage et questionner sans complaisance nos propres pratiques. Le métalangage, qui permet de disséquer un objet de discours à l'infini, est certainement un instrument non négligeable dans la maîtrise du savoir. Mais la fascination qu'il exerce – au point, parfois, de faire perdre de vue son caractère instrumental – ne serait-elle pas un mal français ?

Dans cette perspective, Paveau[213] mène en 1996 une enquête auprès de plus de 350 élèves de lycée sur le métalangage de la classe de français[214] et conclut en constatant l'existence de

---

[211] Si je me permets de spécifier « d'où » écrit Christian Vandendorpe dont le nom dit bien les origines belges (il est licencié en Lettres classiques de l'Université catholique de Louvain), c'est que son parcours professionnel a été essentiellement canadien, et que c'est peut-être ce qui motive, dans l'extrait ci-dessous, son appréciation finale, qui fit sans doute sourire (pour plusieurs raisons). Membre éminent de l'AQPF et de sa revue *Québec Français*, Vandendorpe a participé avec Jean-Claude Gagnon à la décade de Cerisy consacrée à l'enseignement de la littérature, organisée par le collectif de *Pratiques* en 1979 (Comeau, Gagnon *et al.* 1979) et, dans la continuité de l'appel de Gagnon (1973), il plaida dès 1992 « Pour une didactique de la littérature » dans *La Lettre de la DFLM* (n°10, p. 3-4).

[212] Une prudence à laquelle il invite également ses collègues didacticien·nes en rappelant qu'« au terme d'un colloque sur le métalangage, certains ne manqueront pas d'éprouver un certain sentiment d'ironie en constatant que le terme de "métalangage", qui aurait dû être parfaitement univoque, puisqu'il sert à désigner la scientificité de notre discipline, a été compris et employé très diversement. En fait, les discours tenus oscillent entre deux acceptions : celle d'un synonyme de terminologie technique et celle d'un outil de prise de conscience de nos opérations métacognitives » (Vandendorpe 1995 : 16). Schneuwly (1998) abonde en ce sens en mettant côte à côte enseignement de la littérature et de la grammaire pour estimer que « tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français » (p. 267).

[213] Il est à noter que Marie-Anne Paveau est linguiste de formation. Elle poursuit d'ailleurs sa carrière académique en sciences du langage. Maintenant professeure à l'université de Paris 13 et membre de l'équipe de recherche 7338 Pléiade, elle travaille en théorie du discours avec une approche transdisciplinaire (philosophie, anthropologie, SIC, internet studies, animal studies, plant studies).

[214] Cette enquête constitue, sauf erreur de ma part, la seule qui se soit intéressée au rapport des élèves au métalangage narratologique en les interrogeant directement. Elle permet de lire un savoureux contre-questionnaire rédigé par un élève, qui se moque du jargon lié à l'objet de l'enquête, à lire en annexe de l'article de Paveau (1996 : 63).

ce qu'elle nomme des « hypertranspositions », qui réduisent (voire désintègrent) les notions, et des « dystranspositions », soit « une transposition qui n'a pas su régler les ambiguïtés et difficultés inhérentes au concept transposé » (p. 58). Parmi les exemples de « dystransposition », Paveau revient sur la notion de narrateur et note, sur la base de réponses d'élèves (p. 60) :

> On voit ce qui se passe ici : c'est en fait la notion de narrateur interne qui est ici définie, et ces réponses nous permettent de vérifier un fait maintes fois remarqué : le narrateur omniscient ou externe, qui possède une existence, mais qui n'est ni l'auteur, ni le personnage, est difficilement pensable par les élèves.

Elle ajoute en note : « Ne serait-ce pas la théorie genettienne elle-même qui favoriserait la dystransposition ? » (*ibid*.). On le voit, la critique des modalités de la transposition des notions héritées de Genette, au premier rang desquelles on trouve la *focalisation*, n'évacue pas la mise en cause de la théorie de référence, mais elle conduit à suggérer des aménagements pour réaliser un « transpositionnisme critique » que Paveau entend réaliser en se référant aux propositions de Halté (1992).

Il faut signaler également l'article d'Elisabeth Nonnon (1998b) consacré au « point de vue dans le discours » qui, de façon latérale, aborde la notion dans sa « conception spécialisée, correspondant à un savoir de narratologie identifiable et codifié » (p. 102). Nonnon y reprend synthétiquement les conclusions des autrices du numéro 98 du *Français d'aujourd'hui* évoqué plus haut (cf. *supra*, p. 139). C'est plutôt dans son article consacré à la « Transposition des théories du texte en formation des enseignants » (1998d) que Nonnon propose une analyse qui peut être utile à cette discussion et sur laquelle je reviens plus loin.

Le *schéma narratif* est, lui aussi, examiné, et plus sévèrement condamné, par Tauveron (1995b), qui estime la notion « caduque » dans la perspective d'un enseignement du récit construit autour du personnage :

> L'outil « schéma narratif », qui connaît le succès didactique que l'on sait […] ne traite, dans sa formulation désincarnée, que de la logique des actions, indépendamment des acteurs qui les accomplissent : il ne dit rien de qui est dans une situation initiale donnée, qui rencontre une « complication », qui lance le programme d'actions, qui en connaît les résultats. Il ne permet donc pas, en lecture, ce qui est essentiel à la compréhension, de saisir comment le programme d'actions de l'un des personnages a des incidences sur le programme d'actions de l'autre, comment ce qui est complication pour l'un est résolution positive d'un plan pour l'autre, comment le déclenchement du plan de l'autre est complication pour l'un […] Bref, il accomplit cet exploit de gommer, dans son abstraction, ce qui constitue le centre d'intérêt premier du lecteur : le personnage. Il s'en suit que dans les pratiques de lecture (et bien sûr d'écriture), la problématique des actions n'est pas rattachée aux personnages. […]
> En écriture, le schéma narratif ne permet pas aux élèves qui ont acquis une compétence narrative minimale de complexifier leur trame de base et surtout de construire en interaction les parcours des différents personnages en présence, dont

> en général un seul est privilégié, le parcours des autres, tronqué en amont ou en aval, se réduisant à une apparition fugace et fortuite dans le champ du personnage principal. (p. 41-42)

De ce réquisitoire[215], Tauveron conclut que « le schéma narratif est somme toute un outil réducteur et sans doute dangereux dans l'utilisation qui en est faite dans les classes » (p. 42) :

> On a là typiquement l'exemple de l'introduction d'un savoir savant dont on ne voit pas clairement l'utilité passé le CE1 (quand les enfants, au terme d'une approche du récit commencée dès la grande section, sont parvenus dans leur ensemble à dépasser le stade de la description d'actions) et que l'on retrouve pourtant dans les manuels destinés aux élèves du lycée…

Et Tauveron de proposer de s'inspirer plutôt des modèles introduits dans les années 1980 dans le champ de la psychologie cognitive[216] (*ibid*.) :

> Le modèle de compréhension des histoires en BUT/PLAN/ISSUE, avancé par les « grammairiens du récit » (25) nous paraît beaucoup plus fécond, à la fois comme grille de lecture et comme référence pour l'écriture. Selon ces théoriciens, l'intrigue serait appréhendée par l'identification du protagoniste et du but qu'il poursuit. Le constituant « but » jouerait en compréhension, à la fois de manière prospective et rétrospective, un rôle central dans la saisie de la cohérence comportementale des personnages, considérés isolément ou dans leur ensemble.

C'est à un examen plus général de la « transposition des théories du texte en formation des enseignants » que se livre Nonnon (1998d). Même si elle n'aborde que très marginalement le cas précis de la narratologie, il me semble important de signaler ici certains éléments de son analyse qui, bien que se concentrant sur les enjeux relatifs à la formation des enseignant·es, ne s'y limite pas. En effet, Nonnon propose de considérer « les enjeux identitaires et institutionnels des théories » en remarquant (p. 156) :

> On ne peut occulter la fonction sociale et identitaire des références théoriques, par rapport à la définition d'une identité professionnelle, celle d'enseignants en formation, celle de formateurs d'enseignants, celle des didacticiens. Un enjeu des références, c'est de constituer une culture commune à un corps professionnel, avec un double mouvement d'intégration et de légitimation, et d'autre part de distinction et de marquage (par rapport à d'autres corps professionnels, ou par rapport à des définitions plus anciennes du métier). Ce double fonctionnement des références théoriques constitue sans doute un des principes de leur choix. Elles doivent permettre d'intégrer, dans une perspective de reconnaissance et un langage plus légitime et synthétique des savoirs stratifiés des formateurs et des enseignants, selon un principe de réassurance : les références nouvelles s'ancrent dans des catégorisations, des problématiques, des tâches déjà progressivement construites, qu'elles permettent de justifier en les rendant communicables. Elles doivent aussi

---

[215] Il s'agit de remarquer que le succès du schéma narratif « que l'on sait » n'est pas plus documenté que par cette appréciation. Cet exemple d'évaluation ne sera pas isolé dans les discours qui dénonceront bientôt les « dérives techniciste ».

[216] La note 25 dans l'extrait ci-dessous renvoie ainsi aux auteurs suivants : (25) J.-M. MANDLER et N.S. JOHNSON, « Un conte à deux structures : structure sous-jacente et structure de surface des récits », in G. Denhière (Éd.), *Compréhension et souvenir de récits*, Lille : PUL, 1984. J.– M. MANDLER, « Recherches récentes sur les grammaires du récit », *Bulletin de psychologie* XXXV, 356, 1981-1982.

> permettre une distinction, une avancée, dans une perspective programmatrice, légitimant des questions ou des pratiques nouvelles et obligeant à des déplacements, à la fois pour répondre à des problèmes didactiques ou professionnels réels et pour créer une nouvelle légitimité.

Cette analyse n'est pas sans faire écho aux premiers usages de la théorie du récit, présentée comme un instrument de scientifisation de l'enseignement du français et de la littérature à l'école, autant dans les discours militants pré-didactiques que dans certains prescrits qui introduisent les notions narratologiques (les programmes belges de 1975/79 en particulier). Ces logiques de légitimation et de distinction sont également perceptibles dans l'enquête de Paveau (1996), qui donne la parole aux élèves : se plaçant sur un plan axiologique, certains d'entre eux soulignent « la valeur culturelle ou esthétique des termes spécialisés » (p. 61). Selon Paveau, le métalangage est donc, pour ces élèves, « connecté à la possession d'un haut niveau de culture : "Ce sont des atouts dans la poursuite de nos études" […] » Cela sert « "à être cultivé", disent les élèves » (*ibid*.). Paveau estime que « le métalangage est donc associé à la difficulté inhérente à la culture dominante » avant d'ajouter : « Et des élèves qui trouvent que les termes techniques sont prétentieux et intellectuels ajoutent d'ailleurs parfois : "mais c'est normal" » (*ibid*.)[217].

Par ailleurs, Nonnon (1998d) invite à éclaircir les enjeux didactiques des théories, ce qui suppose d'apprendre à mieux distinguer :

> – les savoirs disciplinaires qui servent de base à des objets d'enseignement pour les élèves (savoirs transmis, sous forme de métalangage, de critères explicites, de résumés)
> – les savoirs disciplinaires (sans parler ici des savoirs sur l'apprentissage, la sociologie…) dont l'enseignant a besoin pour organiser un apprentissage sur ces notions, sans forcément les transmettre en tant que tels ou les expliciter complètement avec les élèves. (Nonnon 1998d : 161)

Invitant à réfléchir aux moyens d'« ajuster la signification qu'on tente de donner au terme "théorique" et les représentations qu'en ont les enseignants en formation, par excès de révérence, de fétichisme, par capitalisation ou par déni » (p. 166), Nonnon me semble ainsi adresser au champ didactique et à la formation d'enseignant·es un questionnement à toujours reprendre : « Quelle pratique des textes théoriques mettre en place pour faire percevoir la

[217] Paveau (1996) précise néanmoins que ces élèves, dans l'expression de leurs conceptions vis-à-vis du métalangage, mettent plutôt en avant le rendement et la rentabilité de celui-ci à leurs yeux ; elle précise ainsi que « ces réponses de type pragmatique sont statistiquement supérieures aux réponses se situant dans le champ axiologique » (p. 61).

théorie comme une pratique ? » (*ibid*.). Cela l'amène à discuter l'appareil même de la transposition didactique[218] (*ibid*.) :

> Ici encore, cette stratification est plus complexe que ne le laisseraient entendre certaines utilisations caricaturales de la notion de transposition didactique, selon lesquelles il y aurait d'abord choix de bons objets parmi les valeurs sûres disponibles à l'étalage des savoirs savants, puis commencerait le processus descendant de transposition, comme dégradation progressive, déformation et figement des savoirs savants à travers les avatars de leur reformulation par les instances successives (experts, simples enseignants, élèves). On risque, à travers une présentation des savoirs savants comme eux-mêmes soustraits à la transposition, de naturaliser et d'isoler les produits des pratiques théoriques, comme si les notions et les systèmes n'étaient pas eux-mêmes le résultat de reformulations, de paraphrases, de transferts dans de multiples et hiérarchisées sphères savantes, comme le montre Kuhn dans son analyse du fonctionnement de la science ordinaire. On s'engage alors dans une sorte de mise en abîme : où sont les textes sources, les textes satellites ? Les textes qui dans un domaine donné ne se contentent plus de développer à l'intérieur du cadre, mais qui changent le cadre, à quelle autre filiation appartiennent-ils ? Une fois remonté à Ducrot, Austin, faut-il remonter à la philosophie anglaise qui… où commence la théorie ?

C'est dans la perspective ouverte par Nonnon que Reuter affirme, dans son article consacré aux relations entre « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français » (2000 : 9), que,

> dans la mesure où des questions telles que « Quels savoirs pour qui (chercheurs ? formateurs ? enseignants ? élèves ?) et pour quoi ? » n'étaient pas réellement explicitées, les contenus de la narratologie ont été simplifiés, dilués, détournés… dans une confusion entre didactiques – recherches didactiques, didactique de la didactique, pratiques didactiques – sur laquelle Élisabeth Nonnon (1994, 1998) met l'accent à juste titre et qui perdure encore.

Tout en reconnaissant volontiers le caractère parcellaire et hypothétique de son « bilan des usages de la narratologie et de ses effets dans l'espace scolaire » (p. 11), Reuter appelle, on l'a vu, à une étude plus large des pratiques[219]. Et s'il regrette le « figement » (p. 7) de la narratologie dans le champ didactique, il reconnait aux usages scolaires de celle-ci un certain nombre de « bénéfices indéniables » (p. 11), les estimant comme des apports « potentiellement énormes, hier comme aujourd'hui » (*ibid*.) :

- des analyses plus précises des textes donnés à lire, écrire et analyser aux élèves, ce qui a engendré, potentiellement, de meilleures articulations dans l'enseignement de certaines pratiques : la production narrative, en général (Ruellan 2000) ou à partir d'une entrée spécifique (par exemple, à partir du

[218] Son article est publié dans l'important numéro 98 (1998) que la revue *Pratiques* consacre à la discussion du concept de transposition didactique, dans lequel on retrouve les contributions de Bronckart & Plazaola Giger (1998) et de Petitjean (1998), entre autres.

[219] Il faut noter qu'aucune source (prescrits, observations de pratiques, ouvrages intermédiaires…) n'est citée par Reuter. À certains égards, son analyse est donc d'abord celle des discours didactiques, voire des prescrits (même s'ils ne sont pas cités), plus que celle des pratiques.

> personnage, voir Glaudes et Reuter 1996 et surtout Tauveron 1995), la lecture, le commentaire des textes, l'évaluation des écrits […] ;
> - l'explicitation possible des notions adoptées, sans commune mesure avec celles utilisées antérieurement ;
> - des possibilités de décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases ;
> - la prise en compte de textes auparavant minorés (contes, fantastique, paralittératures…) au sein d'un discours analytique potentiellement indépendant d'une imposition de valeurs ;
> - l'ouverture des exercices possibles par la reprise ou la création d'activités renouvelant les pratiques d'apprentissage du récit : complètements, puzzles, choix dans la construction fictionnelle, variations dans les voix ou dans les perspectives, parodies…
> - la mise en relation – à partir de l'image du méccano : le texte que l'on démonte et que l'on remonte – du récit, et des opérations de lecture et d'écriture ce qui, à l'époque, non seulement n'avait rien d'évident, mais encore permettait de faire passer les élèves de l'imitation-admiration imposée de textes modèles à l'utilisation-appropriation de textes sources… (Reuter 2000 : 11-12)

Jugeant que la scolarisation de la narratologie s'est effectuée dans un contexte où régnait « l'illusion qu'une "meilleure" théorie engendrerait un meilleur enseignement qui, lui-même engendrerait un meilleur apprentissage » (p. 12), Reuter se fait sévère en considérant que

> la narratologie – exportée sur une autre scène que la scène théorique – a été *dogmatisée*. Le transfert a ainsi érigé en lois et instruments de prescription, de proscription et de normalisation, ce qui avait à l'origine, comme tout concept, le statut d'outil heuristique. À des pratiques d'investigation ont donc succédé, *dans un espace social différent*, des pratiques applicationnistes et d'étiquetage. (Reuter 2000 : 10-11)

Les constats relatifs à la responsabilité du champ didactique qu'établissent Nonnon et Reuter sont plus clairement exposés encore par Daunay (2007b), qui estime que les didacticien·nes doivent pouvoir « se reconnaître un rôle dans l'applicationnisme scolaire des théories du texte qu'ils ont eux-mêmes promues » (§78) :

> De l'emprunt de méthodes formelles par la recherche didactique à leur application scolaire, le pas était en effet facile à franchir. À cela, il y a au moins deux raisons, qui n'ont pas disparu encore aujourd'hui : d'une part, la distinction n'est pas toujours faite clairement en didactique entre les savoirs *pour la recherche didactique* (qui ne sont pas censés quitter le cadre théorique où ils prennent sens), les savoirs *pour l'enseignement* (conçu comme *outils* et non comme *objets* d'enseignement) et les savoirs *destinés à l'élève* (autrement dit les *objets* d'enseignement). D'autre part, il n'est pas toujours sûr que soient clairement séparées les dimensions *descriptive* et *prescriptive* dans les discours didactiques […]. Cette double indistinction explique la tentation de l'applicationnisme scolaire, dont la didactique du français a très tôt fait la critique, dans le domaine de l'enseignement littéraire notamment (cf., par exemple, Verrier, 1974 ; Fayolle, 1975 ; Schwartz, 1975 ; Zuppinger, 1980), sans toujours en être innocente (*ibid*.).
>
> […] Il est certain que le risque était grand dès le départ – il s'est notamment vérifié plus tard dans les manuels et dans les instructions officielles –, d'un surcroît de formalisme et de technicisme dans l'approche scolaire des textes littéraires et de la construction d'une nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable – qu'il s'agisse

> particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit dans les plus grandes classes, *via* Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam, etc.), des modalités de la narration (*via* la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (*via* les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (*via* Ubersfeld, particulièrement). (Daunay 2007b : §80)

Forme dévaluée de la technicité qu'on peut en effet attribuer aux typologies genettiennes (Wagner 2012) et à l'outillage narratologique, le « technicisme » et le « formalisme » évoqués par Daunay vont en revanche constituer le point central des critiques qui, au-delà des modalités de scolarisation de la théorie, dénoncent les « dérives techniciste s » de l'enseignement du français, en prenant bien souvent en exemple les notions narratologiques.

4.2. La condamnation d'une « dérive techniciste »

Les discours mobilisant le reproche d'une dérive « techniciste » se diffusent depuis trois espaces, dont les contours sont parfois flous et les interpénétrations pas toujours déclarées (ou perçues consciemment) par les acteurs : le champ didactique, le champ littéraire-médiatique et l'espace des prescriptions. Langlade (2004b : 85), qui a été l'un des acteurs de cette critique[220], propose les définitions suivantes :

> Par formalisme j'entends une attention quasi exclusive portée à la dimension formelle d'une œuvre, hors de toute véritable perspective interprétative. On aura compris que je ne vise pas ici directement le formalisme en tant que méthode d'analyse mais bien plutôt ce qu'il advient de cette méthode lorsqu'elle est immergée dans l'enseignement secondaire. Par technicisme j'entends l'utilisation d'instruments d'analyse linguistique, sémiotique, narratologique, etc., pour eux-mêmes, comme une fin en soi.

Cet axe de critique s'avère plutôt propre à la France, mais l'on peut supposer (et j'en donnerai quelques exemples) que la centralité de ce pays dans la francophonie a permis une extension des termes de ce « débat ». L'intensité de celui-ci me semble néanmoins due à une spécificité de la France, contexte dans lequel la littérature joue un rôle majeur dans les dynamiques sociales liées à la recherche de la distinction culturelle (Bourdieu 1992; Thiesse 2009).

Si les discours critiquant une « lecture instrumentaliste »[221] se font entendre dès le début des années 1990 en réaction au format de la « lecture méthodique » introduit par les programmes français de 1987-88, ils s'accentuent avec les programmes du collège de 1996 qui introduisent à leur tour un certain nombre de notions narratologiques (voir plus haut, p. 129). Les documents d'accompagnement de ces derniers préviennent pourtant : « Il s'agit donc de toujours associer données formelles, sens et valeurs du texte, en évitant tout excès "techniciste" qui consisterait à n'étudier de l'œuvre que sa charpente narrative » (MÉN, 2004 [1996] : 37).

Dans l'article important que Raymond Michel (1998) consacre à la « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », on

[220] Professeur certifié de lettres modernes, Gérard Langlade intègre à sa création l'IUFM Midi-Pyrénées et ensuite l'Université Toulouse - Jean Jaurès. Après avoir signé, avec Michel Descotes et Jean Jordy, un guide intitulé *Lire méthodiquement des textes* (1995), il va promouvoir une didactique de la littérature centrée sur la « lecture subjective », entendue comme « la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique » (Rouxel & Langlade 2020 : 31).
[221] Voir l'extrait déjà cité (cf. *supra*, p. 137) de Langlade (1991).

trouve ainsi pas moins de onze occurrences du terme « dérive » et on lit la condamnation sévère d'une « véritable dérive formaliste, techniciste qui laisse parfois songeur » (p. 60) :

> En effet, les visites que nous effectuons dans les classes de lycée, les entretiens que nous avons avec les professeurs stagiaires de lettres et avec leurs conseillers pédagogiques, les descriptions des pratiques effectives faites sur le terrain que nous pouvons glaner çà et là, la rencontre, l'enseignement et le travail mené avec des étudiants de première année de Lettres modernes dans une U.F.R. de Lettres – leurs représentations de la lecture des textes littéraires et leurs pratiques sont, en partie, le produit des expériences qu'ils ont vécues au lycée – nous autorisent à parler, en envisageant la lecture méthodique, de véritable dérive formaliste, techniciste qui laisse parfois songeur. Très souvent, la « construction » du sens par les élèves relève de l'insensé : la compréhension du texte se dilue et se réduit à une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de « recherche » automatisés, répétitifs et peu créatifs. Oui, très souvent, « ça marche », mais « ça boîte », aussi, quelque part, du côté de la lecture et de l'interprétation des textes. (Michel 1998 : 60)[222]

La même année, le numéro des 30 ans de la revue de l'AFEF, *Le français aujourd'hui*, intitulé *Lecteurs de littérature*, est ainsi introduit par Huynh & Lorant-Jolly (1998 : 3) :

> Ce numéro paraît également opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives techniciste dans l'enseignement de la littérature. À ce sujet, des points de vue contrastés s'expriment ici. Certes l'instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n'a pas tenu toutes ses promesses. Elle a peut-être même joué le rôle d'un leurre pour résoudre les difficultés d'accès à la littérature d'un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle – si tant est que cela ait été un jour le cas. Mais le risque serait grand d'un retour en arrière, à l'impressionnisme de l'explication, à la glose univoque qui occulterait le fait que ce recours aux outils a eu partie liée avec la démocratisation de l'enseignement.

Dans ce même numéro, Adam et Cordonier (1998) entament leur contribution en rappelant le violent éditorial que la *Nouvelle revue française* proposait quelques années plus tôt :

> Un crime parfait – ou presque – s'organise, perpétré avec les gants blancs et les instruments lisses de la science, au nom des plus louables intentions. La victime désignée : le génie littéraire. L'imagination et ses prestiges douteux. L'expérience et sa part d'ombre.
> Pour comprendre un peu ce qui se trame, il suffit d'écouter les consternants *leitmotiv* de cette nouvelle langue de bois. « Indices d'énonciation », « connecteurs logiques », « focalisation zéro », « stratégie d'argumentation »… Plus d'écrivains, mais des « locuteurs ». Plus d'intrigues romanesques, mais des « schémas actantiels ». Et surtout, plus de sens, plus d'œuvre. Il fallait une réponse et une mise en garde, contre ce prétentieux galimatias empruntant ses méthodes à un discours

[222] Védrines (2023) revient de manière critique sur l'analyse que propose ainsi Michel, dans une mise en perspective de ces reproches adressés au format de la lecture méthodique (cf. *infra*, p. 159). Notons que Michel (1999) développe son analyse dans un article ultérieur (« La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté ») plus spécifiquement consacré à l'analyse des programmes. Il y relève également de « multiples dérives techniciste que beaucoup regrettent, à juste raison. Les causes de cette "perversion" sont multiples : une formation des enseignants tronquée la plupart du temps, une conception "technologique" de la lecture, une croyance naïve à la toute-puissance d'une démarche purement inductive, une "problématique logico-grammaticale" qui n'a de cesse que d'affirmer, sur le mode de l'incantation, l'objectivité d'un sens immanent au texte » (p. 77).

> périmé depuis vingt ans, mais qui surnage, monstre obsolète, dans les eaux stagnantes de l'éducation nationale.
>
> « Éditorial », *La Nouvelle revue française*, n° 525, octobre 1996, p. 4-5 ; cité par Adam & Cordonier (1998 : 7).

Relevant que ces discours sont en réalité une constante, au moins depuis les années 1980[223], Jean-Louis Chiss (2007 : 10) rappelle le rapport demandé en 1996 par l'Académie française à Jacqueline de Romilly et Hélène Carrère d'Encausse, dans lequel « l'attaque contre la linguistique, la didactique, les sciences de l'éducation était menée au nom de la tradition et de la légitimité scientifique contre la "nouvelle science" ou "certaines recherches récentes" ». Cet ensemble de critiques s'inscrit, selon Chiss (2007 : 12), dans un contexte caractérisé par la « banalisation de "discours de crise" qui dominent dans nombre d'institutions (de l'Académie française à [stupeur !] l'Observatoire national de la lecture) ». Il note également (p.12) :

> Il ne faut jamais oublier que la critique de l'enseignement de la langue est solidaire, de manière explicitée ou présupposée, du thème de la (dé)perdition de la langue française elle-même qui court comme un fil rouge au long de ces séquences […] allié à la critique de la civilisation de l'image et de la communication.

On peut ici multiplier les exemples[224]. En 2002, le collectif « Sauver les lettres »[225] se paye ainsi un encart d'une demi-page du journal *Le Monde* pour dénoncer un « enseignement du français à la dérive »[226]. Dans cette tribune qui articule, selon les termes de Chiss (2007 : 12), la « double victimisation de l'enseignement du français et de la langue française » en mariant « la vindicte du ton et l'insuffisance du point de vue »[227], le collectif exige, entre autres, « un

---

[223] Et on pourrait remonter plus loin, dans des modalités différentes, pour trouver une diversité de discours méfiants – pour s'en tenir à ce qualificatif – quant au devenir de la littérature dès lors qu'elle devient objet d'enseignement à l'école. Voir à ce propos l'analyse que propose Daunay (2007c) de ce qu'il nomme une « culture du mépris » (p. 58 *sq*.) prenant pour cible à la fois l'élève, « l'enseignant et le pédagogue, ou les cadres de l'Éducation Nationale […] – plus récemment le didacticien » (p. 59). Il revient, avec un angle un peu différent mais de manière bien plus détaillée qu'ici, sur un certain nombre d'autres discours chagrins qui s'inscrivent dans la veine de celui de Marc Fumaroli : « Rien ne me désole autant que de voir [l'enseignement public français], dans le domaine qui est le mien, la langue et la littérature françaises (et qui n'est pas le moindre de ceux où notre enseignement public a fait l'admiration du monde), dégradé par un pédagogisme prétentieux, jargonneur et ignorantin qui barbarise les jeunes esprits. » (Fumaroli Marc, « Réforme ou implosion ? », *Le Monde*, 24 septembre 2003, cité par Daunay 2007c, p. 62).

[224] Parmi ces exemples, le texte publié dans le journal *Le Monde* « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » (voir à ce sujet Daunay 2006b).

[225] Fondé en 2000, ce collectif se présente comme composé d'« enseignants de lettres et d'autres disciplines, [de] professeurs des écoles, [de] citoyens » et en « en lutte, depuis la "réforme" Allègre, contre l'affaiblissement, le dévoiement, voire la disparition de l'enseignement de la langue et de la littérature et contre une série de transformations, menées avec une cohérence paradoxale et un acharnement sans relâche par tous les gouvernements, qu'ils soient de droite (Ferry, Fillon, Darcos, Chatel) ou qu'ils se prétendent de gauche (Lang, Peillon, Vallaud-Belkacem), et qui ont pour conséquence une baisse graduelle des exigences et des résultats de l'école publique » (source : https://www.sauv.net/qui1.php, consulté le 22/12/2024).

[226] *Le Monde*, 7 mars 2002, p. 14.

[227] Chiss précise en note (p. 10) que « la double thématique de la crise de la langue comme crise interne à la langue et comme crise de la transmission de la langue est constante dans la tradition francophone depuis les années 1880 à nos jours avec pour moment significatif *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, ouvrage de Charles Bally de 1930 (réédition chez Droz, 2004, introduction et postface par J.-L. Chiss & C. Puech) ». À ce sujet, voir également Coget (2003).

enseignement de la littérature, solide, cohérent et suivi, et qui soit dispensé sans technicité inutile ».

En 2005, c'est au tour de la revue *Le Débat* de consacrer son numéro 135 à la thématique « Comment enseigner le français », proposant une livraison « composite » (Chiss 2007 : 9), où se retrouvent à la fois « une authentique réflexion dans certains articles » et « la répétition dans d'autres des mêmes clichés antilinguistiques et antididactiques » (*ibid*.)[228]. La narratologie, « machine […] niveleuse » (p. 88), y est ainsi la cible de Marc Fumaroli (2005) dans son article sous forme de réquisitoire intitulé « Culture contre Éducation » (p. 82) :

> La didactique radicale des instructions officielles des années 1970-1990 soumettait l'« explication de texte » à une grille linguistique et narratologique excluant, sous couleur de « scientificité », l'accès à cette école de l'esprit et du cœur. La didactique officielle de 2001 atténue ce rigorisme qui a fait des ravages. Le compromis qu'elle lui substitue n'aboutit-il pas, sous couleur cette fois de « culture », de « socio-culturel » et de « nouvelle rhétorique », à une clôture pour le moins analogue ?

Dans un commentaire virulent des programmes du collège (1996), Mireille Grange et Michel Leroux (2005) dénoncent, quant à eux, « la course à l'abstraction » (p. 25) et la « tyrannie formaliste » (p. 26) en estimant que

> la notion de « registre » […] venant s'adjoindre à celle de « genre », on comprend que la barque pédagogique du collège, déjà lestée par les nomenclatures et les schémas de la narratologie, ait raisonnablement peu de chances de naviguer un jour sur les eaux du sens. (p. 26)

Ces commentateurs notent également :

> L'étonnement s'accroit encore lorsqu'on découvre que cette révolution pédagogique, supposée faciliter l'instruction d'un public difficile, lui impose les nomenclatures et les savoirs savants de la linguistique, de la typologie des textes ou de la narratologie universitaires. On frôle dès lors l'absurde. (p. 22)

Comme l'analyse Chiss (2007 : 9), il règne dans ces articles un « présentisme » (« entendu comme refermement sur le seul présent et point de vue du présent sur lui-même »[229]) auquel s'ajoute un certain nombre de touches nostalgiques.

---

[228] Pour mesurer l'écart avec les propos de Fumaroli ou de Grange et Leroux cités ici, un exemple pourrait être l'article que Gilles Philippe (2005) consacre, dans le même numéro, à « La langue littéraire et l'enseignement du français » : « Si malaise il y a dans l'enseignement de la littérature aujourd'hui, ce malaise n'a rien de nouveau et n'est pas autonomisable : il n'est qu'un effet parmi d'autres de la difficulté d'assigner un statut social à la littérature et de décider de son rôle dans la définition de la norme langagière. Ce malaise ne saurait donc seulement se régler dans les murs de l'école, et les solutions qui peuvent s'y inventer seront forcément des compromis momentanés. Aussi serait-il sans pertinence de penser le français (et son histoire) sur le simple horizon de l'économie des savoirs scolaires, sans faire la part de ce qui ressortit tout simplement à la place de la littérature, à l'imaginaire linguistique de l'époque et à l'articulation de ces deux questions dans la problématique trop négligée de la "langue littéraire" » (p. 162).

[229] Hartog (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, p. 210-211, cité par Chiss (2007 : 10).

La nostalgie est également un des motifs du livre *Le démon de la théorie*. *Littérature et sens commun* qu'Antoine Compagnon fait paraitre en 1998 et qui s'inscrit dans ce faisceau de critiques tout en l'alimentant[230]. La narratologie apparait dans son essai comme l'exemple même de cette dérive techniciste dans l'enseignement de la littérature (p. 11) :

> La théorie s'est institutionnalisée, elle s'est transformée en méthode, elle est devenue une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve. La stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie […]. La nouvelle critique, même si elle n'a pas fait tomber les murs de la vieille Sorbonne, s'est solidement implantée dans l'Éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire. C'est même probablement cela qui l'a rendue rigide. Il est impossible aujourd'hui de réussir à un concours sans maîtriser les distinguos subtils et le parler de la narratologie. Un candidat qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est « homo- » ou « hétérodiégétique », « singulatif » ou « itératif », à « focalisation interne » ou « externe », ne sera pas reçu.

Les considérations de Compagnon vont être reprises dans le champ didactique, entre autres par Langlade (2004b : 88) qui les définit certes comme une « boutade », mais les mobilise néanmoins comme argument pour estimer le formalisme « toujours aussi vain dans le rapport aux œuvres », constituant même un « démon » de la didactique :

> En fait, l'utilisation des savoirs issus de la linguistique et de la narratologie ne change rien aux exercices anciens auxquels ils fournissent simplement quelques contenus nouveaux. La boutade d'A. Compagnon – « un candidat de concours qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est "homo-" ou "hétérodiégétique", "singulatif" ou "itératif", à "focalisation interne" ou "externe", ne sera pas reçu, comme jadis il fallait reconnaitre une anacoluthe d'une hypallage, et savoir la date de naissance de Montesquieu. » (A. Compagnon, 1998) – fait mouche. À condition toutefois de ne pas interpréter ces propos comme la manifestation d'un scepticisme désabusé à l'égard de toute ambition théorique, mais comme la stigmatisation d'un formalisme toujours aussi vain dans le rapport aux œuvres. Il s'agit moins ici des démons de la théorie que de ceux de la didactique.

Sans entrer plus loin dans le commentaire critique que peut susciter le discours de Compagnon, lequel ne voit dans l'école qu'un espace de « stagnation » et de « rigidification » de la théorie[231], je pense néanmoins intéressant de signaler les interrogations de Daunay (2007c : 76) à propos d'une telle position :

> Un tel propos se retourne aisément contre lui-même et fait surgir des questions pouvant faire d'intéressants objets pour une théorie qui n'aurait pas peur d'elle-même au point de se réfugier dans la nostalgie de sa jeunesse. Quelle est le degré

---

[230] Compagnon évoque à de nombreuses reprises, sa propre jeunesse dans son premier chapitre intitulé « Que reste-t-il de nos amours ? » : « Vers 1970, la théorie littéraire battait son plein et elle exerçait un immense attrait sur les jeunes gens de ma génération » (p. 10) ; « En ce temps-là, l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante » (p. 11) ; « La théorie avait alors le vent en poupe, elle donnait envie de vivre » (p. 13). Daunay (2007c : 75-76), à qui j'emprunte cet assemblage de citations, note également que Compagnon évoque encore « ces années féeriques » et la « nostalgie » du « courant puissant » qui, ajoute-t-il, « nous emportait tous » (p. 10 *sq*.).

[231] Pour cela, voir Daunay (2007c), Bernadet (2008), Védrines et Vuillet (2023).

> de légitimité d'une théorie qui ne pense pas la possibilité de sa transmission au point de perdre de sa substance quand elle devient l'objet d'un enseignement ? Plus précisément, ce qui pourrait aisément faire l'objet d'une approche empirique : qu'est-ce qui s'est exactement perdu entre la théorie initiale et sa transposition didactique ? Ces questions sont d'autant plus cruciales que l'on aurait du mal à dissocier l'essor des théories littéraires et la réflexion sur l'enseignement de la littérature dans les années 1960-1970 […]. Ce n'est pas seulement d'un point de vue strictement institutionnel que la question se pose : la « nouvelle critique » aurait-elle eu son essor si elle n'avait trouvé dans la didactique naissante un relais puissant pour ses publications ? C'est aussi d'un point de vue théorique : la question de l'enseignement de la littérature n'a-t-elle pas été un moteur de conception même de la littérature comme objet de savoir théorique ?

C'est que Compagnon[232], dont la notoriété va aller croissant (du Collège de France à l'Académie française) va également s'aventurer du champ littéraire vers l'espace des recommandations. Entremêlant les questions touchant « l'enseignement » et celles relatives aux « études littéraire »[233], il juge ainsi que

> l'enseignement ne peut pas se limiter à une analyse mécanique des champs lexicaux ou sémantiques, au relevé des figures de style, à la distinction entre le récit et le discours, aux entremêlements des voix du narrateur et des personnages, en bref : à tout un outillage linguistique ou narratologique du commentaire textuel, revêtu de toutes les apparences de la scientificité et du recul critique, mais qui tourne autour du texte sans vraiment pénétrer sa matière. Je ne vois pas comment on pourrait passionner les élèves pour la littérature, faire qu'ils continuent de lire après l'école, avec de telles méthodes de mécaniciens. D'authentiques études littéraires ne peuvent pas se contenter d'appliquer de petites recettes à des textes d'écrivains. À ce compte-là, n'importe quel texte peut faire l'affaire, presse, publicité, mode d'emploi, et c'est en effet la tendance… À quoi bon, si c'est juste pour les décortiquer, s'ingénier à leur donner des textes de Montaigne, Racine ou Baudelaire ? (Compagnon 2013b : 265-266)

Sans être aussi catégorique, Todorov (2007) revient également, dans son essai *La littérature en péril*[234], sur les acquis d'une analyse structurale dont il a été l'un des acteurs principaux. Il prône un usage instrumental des outils narratologiques, pour en faire un moyen et non une fin, adoptant une posture dont on verra qu'elle s'accorde avec les discours des enseignant·es rencontré·es dans le cadre de cette recherche (cf. *infra*, p. 331) :

> Il est vrai que le sens de l'œuvre ne se réduit pas au jugement purement subjectif de l'élève, mais relève d'un travail de connaissance. Pour s'y engager, il peut donc être utile à cet élève d'apprendre les faits d'histoire littéraire ou quelques principes issus de l'analyse structurale. Cependant, en aucun cas l'étude de ces moyens d'accès ne doit se substituer à celle du sens qui est sa fin. Un échafaudage est

---

[232] Il s'agit de signaler que le premier ouvrage de Compagnon, *La seconde main ou le travail de la citation* (1979) faisait la part belle à des approches qui pourraient être qualifiées de « formalistes ».

[233] Cette confusion entre l'enseignement de la littérature à l'école et les études littéraires à l'université est une constante que repèrent Gabriel, Gillain *et al.* (2020) dans leur analyse de « la didacticité des discours sur l'enseignement des lettres ».

[234] Pour une analyse critique plus détaillée, voir les pages que Gabathuler (2016 : 19 *sq*.) consacre à cet essai « représentatif d'un retour à une approche humaniste traditionnelle comme finalité de l'enseignement de la littérature au secondaire supérieur et à l'université » (*ibid*.).

> nécessaire pour élever un bâtiment, mais il ne faudrait pas que le premier remplace le second : une fois le bâtiment construit, l'échafaudage est destiné à disparaitre. Les innovations apportées par l'approche structurale dans les décennies précédentes sont les bienvenues à condition de garder cette fonction d'outils, au lieu de devenir leur propre but. (Todorov 2007 : 23)

Genette est, quant à lui, bien évidemment sollicité sur ces questions. Interrogé par la revue *Le Débat* en 1999, il adopte néanmoins une prudence qui n'est pas toujours partagée par d'autres collègues théoriciens :

> *Le Débat* : Le structuralisme a tout de même une influence durable dans l'enseignement de la littérature. On lui a reproché d'être responsable du déclin de la culture scolaire.
> G. G. : Je ne me reconnais pas trop dans cette caricature. Lorsque ces reproches ont été formulés vers la fin des années quatre-vingt, je me suis efforcé d'y répondre au nom de « la poétique » nommément accusée de « dessécher », c'est-à-dire déspiritualiser, les études littéraires, mais j'y voyais surtout un symptôme parmi d'autres du reflux intellectuel que je viens d'évoquer. Je conçois bien que certains travaux d'allure (parce que d'objet) plutôt technique, essentiellement en narratologie, peuvent revêtir des formes un peu mécaniques dans leurs applications pédagogiques, mais c'est la rançon de toute vulgarisation et à tout prendre, je préfère encore la sécheresse à la confusion. J'ignore, faute de preuves et peut-être de critères, si la culture scolaire est vraiment en déclin, mais si déclin il y a, je ne pense pas que la narratologie en particulier et encore moins la poétique en général, « structuraliste » ou non, puissent en être tenues pour responsables. Il me semble, d'ailleurs, que cette querelle appartient déjà à un passé révolu, au moins pour ce qui me concerne. (Genette 1999b : 176)

Il se fait néanmoins plus sévère et sentencieux dans un entretien accordé au journal *Le Monde* à l'occasion de la parution de *Figures V* :

> Je sais que dans l'enseignement secondaire *Figures III. Discours du récit* a fait des ravages. À ne retenir d'une recherche que sa grille et sa terminologie, en oubliant le détail et le concret des analyses, la déperdition est catastrophique. (Contat 2000 : 9)

C'est dans ce contexte que plus particulièrement (et sans s'y confondre, mais ayant partie liée) pointent des critiques issues de la « didactique de la littérature » en train de se constituer alors comme champ de recherche spécifique, autour de la littérature envisagée « comme discours spécifique » et « comme objet à penser dans sa spécificité » (Daunay 2007b : §36)[235]. Dans le cadre du colloque sur les enjeux didactiques des théories du texte organisé à Toulouse en 1998, Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade (2000 : 9) dénoncent ainsi les « catalogues de notions hétéroclites à faire acquérir » et l'« euphorie didactisante » qui conduit « à la morcellisation des savoirs et au technicisme stérile ». Ils posent alors une question que

[235] Daunay (2007b) donne là une présentation synthétique de positions contrastées, et précise, dans son *État des recherches en didactique de la littérature,* que ce processus a parfois été qualifié de « réaction des littéraires » (Lebrun 1997, cité par Daunay 2007b : §36).

L'entrée dans les prescrits et la « dérive techniciste »

Denizot (2023 : §22)[236] qualifie de « toute rhétorique » et « qui sera l'un des fils directeurs de la plupart de leurs travaux à venir » :

> Paradoxalement, une construction méthodique de savoirs ne risque-t-elle pas d'éloigner les élèves de l'expérience de lecture et de la dynamique interprétative que les savoirs ont pour vocation de servir ? (Fourtanier & Langlade 2000 : 9)

Cet axe critique, qui disqualifie donc particulièrement l'outillage narratologique en tant que représentant d'un technicisme « stérile » (*ibid*.), « desséchant » (Compagnon 1998 : 11) et assimilé à « des méthodes de mécaniciens » (Compagnon 2013b : 266), se retrouve également – mais avec une intensité bien moindre, et à ma connaissance, uniquement dans le champ didactique – au Québec (Falardeau 2004; Lebrun 2005) ou en Belgique (Canvat 1999b).

En France, l'espace des prescriptions va être perméable à cet ensemble de critiques. Comme le note Perret (2020 : §21), les programmes de 2001 rejettent explicitement le formalisme de la lecture méthodique, privilégient en conséquence l'appellation « lecture analytique » et signalent que « les précédents programmes insistaient sur les méthodes : ce souci légitime induisait en pratique bien des formalismes et des technicismes » (MÉN 2001 : 8)[237]. Denizot (2023 : 17) note qu'à cette occasion[238], le statut des notions narratologiques évolue :

> Si aucune des notions narratologiques listées en 1987 n'apparait cette fois dans les programmes, les « documents d'accompagnement » de 2001 qui glosent généreusement les programmes, intègrent plusieurs de ces notions, mais au détour d'un développement sur autre chose. Par exemple, les termes de « flash-back ou analepses », « anticipations ou prolepses » ou de « scènes, sommaires et ellipses » sont convoqués à propos du travail sur l'image mobile (2001 : 85) ; quant au « point de vue », il est au centre d'un exercice écrit de transposition : « Transposer […] en faisant varier le mode de narration (modification du statut du narrateur, modification du point de vue) » (*ibid*. : 93), mais ne fait pas l'objet d'un développement autonome. Les notions narratologiques sont ainsi clairement devenues dans les textes institutionnels des savoirs paradisciplinaires, qui « entrent dans le champ de perception didactique » de l'enseignant (Chevallard, 1991, p. 51), mais qui ne sont pas en tant que telles des notions à enseigner.

[236] Denizot (2023 : §22), à qui je reprends cet assemblage de citations, note également que « quelques années plus tard, lors des 9es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Langlade fera un sort à l'article […] de Halté et alii (1974) sur le "Chat noir" de Poe, coupable de mettre en œuvre un "applicationnisme scientifico-didactique" (Langlade 2010 : 154). » (cf. *supra*, p. 88)

[237] Outre l'occurrence déjà citée, les termes « techniciste » ou « technicisme » apparaissent à cinq reprises dans ces programmes, par exemple dans la section « Mise en œuvre » pour « Le récit : le roman et la nouvelle en classe de seconde »: « il est important d'éviter les analyses trop technicistes de narratologie : la finalité première est la constitution d'une culture (ici, la connaissance d'un genre par la lecture de textes) » (MÉN 2001 : 31).

[238] Denizot précise que ces programmes, élaborés sous le ministère de Claude Allègre (gouvernement de Lionel Jospin), ont connu une genèse complexe, qui a été détaillée par Petitjean et Viala (2000), respectivement membre et président du groupe disciplinaire de Lettres chargé de la rédaction desdits programmes.

En 2010, les programmes français sont à nouveau revus (alternance politique oblige) et les notions narratologiques, de *paradisciplinaires* qu'elles étaient, deviennent « quasi invisibles » (Denizot 2023 : 18) :

> Si l'on regarde le programme et le document ressource le plus susceptible de convoquer la narratologie, celui qui correspond à l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle : réalisme et naturalisme » (2012), on constate qu'aucune notion narratologique n'est mentionnée dans ces textes (pas même le point de vue). Plusieurs ouvrages du domaine sont pourtant en bibliographie du document ressource, mais pas nécessairement là où on les attendrait : l'ouvrage d'Adam et Petitjean sur le texte descriptif (1989/1998), celui d'Hamon sur le même sujet (1981) et les *Figures II* de Genette (1969) apparaissent en effet, mais dans une rubrique intitulée « Pour accompagner l'étude de la langue », qui « vis[e] à mettre en évidence des questions de langue plus particulièrement liées à l'objet d'étude » (p. 14). C'est la stylistique qui est ici le champ théorique de référence explicitement convoqué pour travailler sur la « stylistique du récit réaliste » (p. 15), et qui constitue à son tour un domaine paradisciplinaire, au service de l'étude de la langue ; quant aux savoirs narratologiques, ils sont en quelque sorte *annexés* à la stylistique, et restent *invisibles* en tant que champ théorique autonome.

Cette évolution des prescrits français est accompagnée par des discours émanant des corps d'inspection[239] de l'Éducation nationale qui pointent, eux aussi, la « dérive techniciste » et les « approches trop exclusivement formelles » (Laudet 2009 : 3) :

> Que de passages magnifiques réduits à des manipulations formelles, aléatoires, dénuées de sens et d'enjeux. L'ambition des nouveaux programmes est de corriger le technicisme ambiant dans les classes par un souci plus grand d'humanisme […] Faut-il que toute séance d'étude de texte finisse dans une grille ? Chaque texte doit-il passer au lit de Procuste du tableau énonciatif ? Puissent, en un sens, les nouveaux programmes faire souffler un vent révolutionnaire, et mettre un bonnet rouge au vieux schéma quinaire ! Désengager les textes arraisonnés dans tous les schémas narratifs ou actantiels, au demeurant très utiles, mais souvent désinvestis de toute valeur, c'est conjuguer à nouveaux frais « l'esprit de géométrie », à condition de ne pas tomber dans le seul cadastre, avec « l'esprit de finesse », dont le développement reste quand même un des objectifs majeurs de l'étude de la littérature. (Laudet 2009 : 3)[240]

Le rapport que signe l'inspecteur général Jean Jordy[241] sur la « la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde » (2003) signale également :

> Préparer une lecture analytique ne consiste pas à faire jouer tous les instruments de la narratologie – que de temps perdu dans des débats hasardeux sur les

[239] Cette critique fait écho aux propos d'enseignant·es rencontré·es qui ont pu pointer l'influence des corps d'inspection dans la critique adressée à une part de l'outillage narratologique et, singulièrement, aux schémas narratif et actantiel (cf. *infra*, p 278).

[240] Les nouveaux programmes commentés par l'inspecteur général Patrick Laudet sont ceux du collège introduits en 2008, dans lesquels, selon l'analyse de Viviane Youx (2008 : 141), « la tradition la plus pure […] se trouve à l'honneur, à tel point que nous pourrions, dans certains axes des programmes, avoir l'impression d'être de retour dans les années 1960-1970 » ; Pierre Clément (2018 : 75) évoque, quant à lui, une « révolution conservatrice » pour qualifier ces programmes publiés sous le ministère de Xavier Darcos (gouvernement de François Fillon).

[241] Signalons que Jordy cosigne en 1995, avec Gérald Langlade et Michel Descotes, *Lire méthodiquement des textes*.

> focalisations dans un récit ! – mais à chercher à lever les obstacles qui oblitèrent la construction du sens. (Jordy 2003 : 20)

On le voit, à l'époque en France, la « dérive techniciste » est un vrai topos dans les discours autour de l'école. C'est en tous cas la conclusion de Bénédicte Étienne (2011) dans l'article qu'elle consacre à la question dans le numéro du *Français aujourd'hui* dédié à *Littérature et linguistique : dialogue ou coexistence ?* Coordonné par Marie-Anne Paveau et Sandrine Vaudrey-Luigi (2011 : 4), ce numéro veut « examiner frontalement cette "dérive techniciste" » et interroge :

> Dévoiement réel des perspectives langagières ou fantasme argumentatif de la lutte des places disciplinaires ? Appauvrissement vérifié de la lecture des textes ou argument pour le retour de l'ancienne lecture interprétative univoque ?

Inscrivant son propos dans la perspective instrumentale de Rabardel (2005), Étienne (2011 : 14) considère ainsi que l'« accès au sens » a besoin d'être outillé, car « il ne s'inscrit pas dans les angles morts de la technique et de l'expérience empirique ». Retraçant, dans la première partie de son article, la généalogie de ces discours autour de cette « prétendue dérive »[242], elle note :

> On voit bien les termes de la dichotomie, commodes pour faire admettre les « nouvelles » orientations curriculaires : du côté du linguistique, la froideur de l'outil, l'excès tentaculaire d'une « nomenclature qui, inlassablement, laboure la surface des choses » (Grange et Leroux 2005 : 29), l'« horizon scientifique et même parfois scientiste qui nous hante » (Laudet 2009 : 21) ; du côté du littéraire, le « profond des textes » (Laudet 2009 : 3), la « compréhension élargie du monde humain » (Todorov 2007 : 77), la « désincarcération du présent procurée par la fiction » (Grange & Leroux 2005 : 29). Comment, évidemment et présenté ainsi, ne pas adhérer à l'idéal qui est prôné en second ? Quel professeur de français soutiendra qu'il cherche à former des automates plutôt que des sujets lecteurs, pensants et désirants ? (Étienne : 12-13)

Étienne présente ensuite son expérimentation consistant en une utilisation didactique des analyses de Rabatel (1998, 2004) dans une classe de 6e (secondaire I) pour travailler la désignation dans un récit polyphonique. Le détail de cette expérimentation, par ailleurs très intéressant, sert d'abord à expliciter sa démarche qui vise à

> montrer en quoi l'opposition entre sens et technique ne saurait aider un professeur qui doit faire avec et penser les contraintes portées par la situation d'enseignement-apprentissage. La technique nécessite d'être envisagée dans une conception forte, comme médiation pour l'élaboration de la pensée. On peut avancer que c'est précisément parce qu'il y a eu volonté délibérée d'instrumenter les élèves et de les aider à penser cette instrumentation que ceux-ci ont pu entrer dans une œuvre

[242] L'expression « prétendue dérive » est en réalité utilisée dans la présentation du numéro par Paveau et Vaudrey-Luigi (2011 : 4), qui mentionnent également l'article de Coirault & David (2011), consacré aux « Interactions langue-littérature et approches didactiques », de la manière suivante : « Les deux auteurs plaident en ce sens pour une inversion de la démarche afin de ne pas réduire la linguistique *au sempiternel reproche de la dérive techniciste* et de solliciter réellement le raisonnement linguistique des élèves » (*ibid*., je souligne).

> difficilement accessible, non pas seulement pour devenir capables d'étiqueter les rouages de sa sophistication formelle, mais pour éprouver « le profond des textes », le mouvement tectonique des significations, ouvrant la voie à une appréhension possible du discours. (Étienne 2011 : 23)

Bruno Védrines (2023 : 172) adopte une perspective semblable, observant « qu'une partie du diagnostic de la crise telle qu'elle apparaît chez les théoriciens du sujet lecteur tien[t] à leur réaction face au caractère trop technique attaché à la méthode d'analyse des textes dite méthodique ». Il note ainsi que cette réaction « a particulièrement marqué les débats à partir de la fin des années 1980 (Michel, 1998 ; Petitjean, 2014 ; Rouxel & Langlade, in Brillant Rannou *et al*., 2020) » (Védrines 2023 : 172) avant d'interroger les constats que posait Raymond Michel quant aux dérives dans l'exercice de la « lecture méthodique » (cf. *supra*, p. 149) :

> L'article de Michel qui évoque les aléas de l'introduction d'un tel exercice dans l'enseignement les analyse à partir de trois sources principales de données : les futurs enseignants qui se présentent aux concours de recrutement (mais on peut supposer un biais par l'évaluation, une régulation par les conditions du concours), les programmes (biais de l'application), les manuels (biais de la dimension commerciale) ; comment à partir de là déduire que cela correspond aux pratiques majoritaires et ordinaires, ce qui pourrait effectivement susciter une crise entre enseignants et élèves rejetant une approche à laquelle ils trouveraient peu d'intérêt ? Il faut l'avouer : l'appréhension de ces pratiques s'avère toujours délicate et complexe (*ibid*.).

Pour Védrines, « la dérive techniciste paraît bien plutôt être celle d'une tendance momentanée des programmes et des manuels » (*ibid*.), et le didacticien de s'interroger :

> Si crise il y a, n'est-ce pas plutôt celle de la légitimité des prescripteurs qui vivent la crise et de leurs représentations idéologiques et de l'application décevante de leurs prescriptions ? On peut certes concéder qu'il y ait eu dérive techniciste de l'intention prescriptive, il y a en effet quelques indices en ce sens, mais, encore une fois, quelle est sa représentativité ? (*ibid*.)

Il n'y a pas lieu ici de procéder à un examen définitif de la réalité de cette « dérive techniciste » dans les pratiques effectives des enseignant·es voici trente ans. L'exercice s'avèrerait de toute manière particulièrement ardu, voire impossible, si l'on ambitionnait de se fonder sur la connaissance des pratiques réellement *effectives*. On rappellera néanmoins les quelques indices laissés par les enquêtes citées plus haut (cf. p. 133), qui peuvent laisser penser à une hybridation des méthodes (Ropé 1994) et des finalités (Veck 1994), dans le cadre d'une sédimentation des pratiques ou de ce « renouvellement cumulatif » que décrivait Canvat (1999a : 230), constatant que « si les enseignants s'étaient ouverts, bon gré mal gré, aux "nouvelles méthodes", ils poursuivaient en même temps toujours les bonnes vieilles finalités humanistes » (*ibid*.). L'essentiel est ailleurs : il s'agit d'observer l'influence de ces discours en

L'entrée dans les prescrits et la « dérive techniciste »

France à l'intérieur des trois espaces que j'ai évoqué à l'entame de cette section : le champ didactique, le champ littéraire-médiatique et l'espace des prescriptions.

S'interrogeant sur l'écriture de l'histoire institutionnelle de la narratologie, Dumortier (2001 : 39) estimait que celui qui se chargerait d'un tel travail « ne manquera[it] sûrement pas d'observer que les charges contre le "dogme de l'expression/représentation", contre la vision traditionnelle de l'auteur en particulier, faisaient partie d'une "stratégie d'émergence" ». Symétriquement, il me semble légitime de constater que les charges contre les « dérives technicistes », au sein desquelles les notions narratologiques scolarisées ont pu jouer le rôle d'épouvantail, ont servi à la « stratégie d'émergence » d'autres paradigmes dans le champ didactique (Langlade 2004b) et dans l'espace des prescriptions (Denizot 2023 : §24-27). Si les vifs débats français semblent donc avoir influencé la rédaction des instructions officielles en France, les contextes belge, suisse et québécois – peut-être moins conflictuels quand il s'agit de *littérature* – n'ont pas connu pareilles accusations et semblable disqualification de l'outillage narratologique, celui-ci conservant une certaine légitimité dans les textes prescriptifs (cf. *infra*, p. 193).

Au terme de ce retour sur l'amont de l'aventure scolaire de la narratologie, il faut néanmoins remarquer avec Denizot (2023 : §38) que ces débats et la disparition progressive des notions narratologiques dans les prescrits français actuels n'ont pas eu beaucoup d'influence sur l'évolution des manuels (cf. *infra*, p. 249). Dans les prescrits des autres contextes et dans les pratiques déclarées que j'ai pu documenter, les choses sont, comme on le verra dans la partie suivante, peut-être plus nuancées.

Partie 3. La narratologie en classe de français aujourd’hui – un état des lieux

LM : Quelle place, dans vos cours, dans vos séquences d'enseignement autour de textes littéraire, accordez-vous à ces contenus que vous avez cités, et peut-être à d'autres aussi ?

I : Je dirais une place assez mineure aujourd'hui. Oui, oui, oui. [Hésite] Si je m'interroge, une place, mais qui n'est pas forcément la place essentielle.

André, E1, secondaire I, France, premier enseignant rencontré lors de la campagne d'entretiens (p. 7)

Introduction

Quelle place pour les notions narratologiques dans les pratiques actuelles ? Une telle question engage d'aller sur le terrain. L'ambition de s'intéresser aux situations du Québec, de la Suisse romande, de la Belgique francophone et de la France a cependant imposé de baliser ce terrain et de renoncer – frustrante perspective pour le chercheur·euse – à se rendre dans les classes pour observer les pratiques effectives, et de privilégier l'analyse des prescrits et des manuels des quatre contextes envisagés ainsi que la réalisation d'une large enquête par questionnaire et entretiens auprès d'enseignant·es.

Cette étude propose donc un miroir, certes déformant, sur un nombre important de pratiques (discours d'enseignant·es et discours prescriptifs sur les pratiques de classe) plutôt que le microscope généralisant/grossissant sur un échantillon plus réduit de classes observées. On y perd d'un côté ce qu'on gagne de l'autre en possible montée en généralisation à partir de cette étude descriptive du curriculum prescrit, recommandé et déclaré (Dufays & Brunel 2016 : 256).

Le chapitre 1 propose quelques cadrages théoriques spécifiques à cette troisième partie en précisant ce dont il sera question dans cet acte de description didactique (point 1) de pratiques déclarées et de *rapports au savoir* (point 2), et ce dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de ses opérations « comprendre-interpréter-apprécier » (point 3). Je présente ensuite l'approche mixte et comparative que cette recherche a emprunté (point 4) avant de détailler les corpus utilisés (prescrits actuels, sélection de manuels, questionnaire et entretiens, ressources d'enseignant·es) et leur mode de traitement (point 5).

La présentation des analyses dans les chapitres 2 et 3 suivra alors une logique allant de l'espace des prescriptions à celui des recommandations, pour finir avec celui des pratiques déclarées.

Le chapitre 2 envisage ainsi la place des notions narratologiques et les usages associés dans les prescriptions actuelles en Belgique, en France, au Québec et en Suisse (point 1). Il se poursuit par l'analyse d'une sélection de manuels de ces quatre terrains (point 2), pour se terminer par les pratiques déclarées (point 3).

Le chapitre 3 explore enfin la question du *rapport* que peuvent entretenir les enseignant·es à la théorie du récit : difficultés exprimées dans le maniement des notions narratologiques (point 1), définition et évolution de ce *rapport à la théorie du récit* (point 2), configuration de ces éléments dans les ressources utilisées et créées par les enseignant·es (point 3).

Chapitre 1 - Choix conceptuels et méthodologiques

Envisager de décrire la place des notions narratologiques dans les pratiques actuelles nécessite de s'interroger sur les enjeux que recouvre une description proprement didactique. Ce sera l'objet de ce chapitre qui propose d'abord un cadrage théorique complémentaire pour les objets au centre de cette description : pratiques déclarées et *rapports au savoir* (point 2). Je préciserai ensuite comment on peut entendre les opérations « comprendre-interpréter-apprécier » (point 3) dans le cadre d'un enseignement de la lecture de textes littéraires, lequel est le lieu privilégié d'usage des notions narratologiques. Les points 4 et 5 permettent d'envisager les caractéristiques méthodologiques de la recherche menée et détaillent comment ont été constitués les corpus : prescrits actuels, sélection de manuels, questionnaire, entretiens et ressources des enseignant·es.

1. Décrire en didactique

Les enjeux d'une description proprement didactique ont fait l'objet de nombreuses réflexions (Nonnon 1998a; Reuter 1998; Sensevy 2007). Dans une note de synthèse, Daunay (2016 : 124) invite à penser cette approche en érigeant les contenus (au sens de Daunay 2015)[243] en véritables « unités d'analyse » [244] :

> Cette approche permet, entre autres choses, de pointer ce qui est spécifique à une description didactique des contenus : en tant qu'ils relèvent d'un système didactique, dans un jeu de contraintes spécifiques (qu'on privilégie le système didactique dans l'école ou qu'on l'ouvre plus largement), fondamentalement, ce que l'on décrit, c'est un contenu en interaction avec des sujets didactiques.

Il s'agit donc de décrire différents contenus spécifiques, mais également leur interaction avec les sujets centraux[245] d'un système didactique que sont les enseignant·es et leurs élèves. Ces derniers sont les grands absents du design méthodologique de cette enquête. Néanmoins, les élèves sont bien présents, même si indirectement, en tant qu'ils sont thématisés dans les

---

[243] Soit « ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay 2015 : 23). Autrement dit, les contenus didactiques, tels qu'entendus recouvrent une pluralité d'objets enseignables, de natures cognitives diverses : savoirs, savoir-faire, compétences, rapports à, valeurs, comportements…

[244] Au sens de Vygostkij (1934 /1985, p. 417) cité par Daunay (2015 : 35 sqq.).

[245] Que Reuter (2007a) distingue des sujets périphériques : parents, frères et sœurs, professeurs particuliers, inspecteurs, etc.

discours de nos informateur·trices, permettant de mettre en évidence cette interaction entre apprenant, enseignant et contenus dans les discours recueillis[246].

Par ailleurs, à la suite de Brousseau (1986) qui a mis en avant la dimension communicative de la construction des savoirs, Daunay (2016 : 125) invite à considérer que

> décrire un contenu, entendu comme le fruit d'un processus de construction sociale située, c'est donc toujours décrire un discours, c'est-à-dire identifier, dans un discours, ce qui peut permettre, sans le réifier ou le supposer déjà là, de dire que, là, un contenu est apparu.

Penser la description comme « la réalisation discursive d'un sujet parlant, avec ce que la subjectivité du sujet implique, mais aussi avec ce que la subjectivité de la mise en discours implique » (Daunay 2016 : 129) invite également à reconnaitre toutes les subjectivités à l'œuvre dans cette opération qui « fait voir *comme* » (*ibid.) :* témoin, enquêteur, lecteur… Il s'agit bien, comme le souligne Nonnon (1998a : 88), de

> ne pas envisager seulement la description comme observation, enregistrement ou classement de données du réel que la mise en texte ne ferait que consigner, mais comme travail langagier et textuel sur les données et le rapport à l'expérience, comme expérience discursive non transparente qui élabore ses propres objets et son ordre dans une situation d'interlocution.

Outre cette conception interactionnelle des contenus envisagés dans une description didactique, Daunay (2016 : 132) insiste sur le caractère non prescriptif d'une telle démarche didactique :

> S'il fallait résumer en quelques formules cette réflexion libre sur le sujet d'une description, je dirais que, dans la conception que j'ai voulu ici défendre, décrire, c'est éviter de décrier, c'est dire sans maudire ; mais aussi sans prédire, ni prescrire. C'est mettre le doigt sur ce qui échappe autant que sur ce qu'on voit. C'est construire l'étrangeté de l'objet par rapport à soi. C'est confronter les discours savants à une réalité empirique qui les fuit. C'est donner sa place à la connaissance de l'autre – qu'on considère le génitif comme objectif ou subjectif. C'est partager les vues, les voix des sujets engagés dans la description. J'aime à penser que ces formules, qui disent autant de principes théoriques, décrivent plus particulièrement la description didactique, engagée, plus que dans d'autres disciplines sans doute, dans un double rapport de proximité et d'étrangeté à son objet.

C'est dans cette perspective méthodologique que j'inscris la démarche de description des pratiques enseignantes dont témoignent les différentes données recueillies pour ce travail.

[246] Vu l'orientation de cette enquête sur les contenus d'enseignements, je ne m'attarde pas sur les réflexions relatives au *sujet didactique*, en tant qu'objet de description, que problématise utilement Daunay (2011, 2016).

2. Pratiques déclarées et « rapport à »

Dans cette étude descriptive, il sera donc question d'une diversité de contenus didactiques : notions narratologiques, pratiques enseignantes relatives à celles-ci et expression de « rapports à » cet outillage conceptuel. Je ne reviens pas sur les questions de cadrage théorique relatif au premier ensemble (voir en première partie le chapitre 1). Il s'agit en revanche de spécifier comment vont être envisagés les objets de description que sont les deux autres ensembles : pratiques enseignantes déclarées et expressions d'un « rapport à ».

2.1. Des pratiques déclarées plutôt qu'effectives

Le terme « pratiques » est sujet à de multiples acceptions dans le champ de la didactique et des sciences de l'éducation (Daunay 2007a). On en fera ici un usage s'inspirant de la définition de Jean-François Marcel (2014), qui lie fortement les représentations et les valeurs des praticien·nes à leurs actions. Dans ce cadre, les pratiques sont considérées comme des « manières de penser investies dans des manières d'agir » (de Certeau, 1990 – cité par Marcel, 2014 : 84).

La distinction qu'opère Daunay (2007a : 12) entre « activités » et « pratiques » me semble également précieuse dans la prise en compte des contextes dans lesquels l'activité didactique se réalise :

> La notion de *pratiques* […] permet de comprendre comment l'activité d'un sujet est tributaire de déterminations sociales, culturelles et personnelles : l'activité du dessin à l'école primaire, par exemple, n'est pas indépendante de l'histoire de cette pratique scolaire, des contraintes propres à l'école, des usages qui y sont faits ordinairement, etc. ; elle n'est pas indépendante non plus de la manière dont les sujets investissent cette pratique, la (dé) valorisent au regard d'autres pratiques (le dessin d'art, le dessin personnel, le dessin-jeu…), l'inscrivent dans leur histoire personnelle, etc.

On peut dès lors définir une pratique, avec Reuter (2005) comme

> une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles.

Par ailleurs, comme le notent Gauvin & De Croix (2019 : 10), « il est difficile, voire impossible, d'accéder directement aux savoirs des enseignants, les méthodes d'investigation étant nécessairement indirectes ». L'empan large de cette étude rendant impossible une observation des enseignant·es en action, ce qui donnerait à voir les pratiques et savoirs *effectifs*, le choix a été de s'intéresser aux savoirs et pratiques *déclarées* (en ayant recours à un questionnaire et des entretiens – cf. *infra* (p. 179) pour le détail des modalités d'enquête).

Gauvin & De Croix (2019 : 10) invitent à la prudence au moment d'inférer les savoirs sous-jacents aux données récoltées :

> le risque est également d'adopter une attitude normative qui consiste à constater ce qui ne se sait pas ou ne se fait pas dans l'enseignement plutôt que ce qui se sait et ce qui se fait (Wirthner & Garcia-Debanc 2010 : 15).

Reconnaitre le décalage des données récoltées auprès des enseignant·es avec les pratiques en contexte de classe, ce n'est pourtant pas abdiquer l'ambition d'approcher une part de la réalité des pratiques. Il s'agit d'admettre le biais que ces témoignages peuvent représenter en tant que reconstructions de leçons, de séquences idéales, des besoins et des connaissances d'archi-élèves (Ronveaux 2014). Le choix de recourir aux témoignages sur les connaissances et pratiques permet d'avoir accès à des verbalisations signifiantes laissant approcher ainsi les conceptions disciplinaires et les modèles disciplinaires en actes (Garcia-Debanc 2008) privilégiés par les témoins.

2.2. Des savoirs déclarés et le « rapport au » savoir des enseignant·es

En filigrane de ces discours se découvrent également les savoirs narratologiques que déclarent les enseignant·es et les rapports qu'elles·ils entretiennent avec eux.

Très utilisé en didactique, à partir des travaux de Charlot (1997)[247], le concept de « rapport à » peut être entendu minimalement comme

> la relation (cognitive, mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui en conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés. (Daunay 2007d : 191)

Transposé au rapport des enseignant·es aux objets de savoirs à enseigner, ce concept de « rapport à » s'est vu diversement décliné depuis bientôt trente ans : *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac 2000), *rapport à la culture* (Falardeau & Simard 2007), *rapport à l'écrit* (Chartrand & Blaser 2008), *rapport à la lecture littéraire et à la littérature* (Emery-Bruneau 2010, 2014; Dias-Chiaruttini 2018). À chaque fois, la définition de cette notion en a été personnalisée pour les besoins spécifiques de l'objet étudié, multipliant les dimensions potentielles du « rapport à ». Si Barré-De Miniac (2000) définissait quatre dimensions du *rapport à l'écriture*, Camille Schaer (2023) – à la suite des cinq dimensions proposées par Lépine, Laurence *et al.* (2023) pour définir le *rapport à la littérature* – en distingue six quand il s'agit d'analyser le

[247] Charlot, dans une perspective microsociologique, définit le rapport au savoir comme « un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (Charlot 1997 :94). Pour une synthèse récente sur les développements en didactique du français, voir Villeneuve-Lapointe, Blaser *et al.* (2023).

rapport à la bande dessinée d'enseignant·es en Suisse romande : praxéologique (lecture), affective, conceptuelle, axiologique, épistémique, praxéologique (enseignement). Comme le notent Villeneuve-Lapointe, Blaser *et al.* (2023), cette diversité, certes inévitable, rend difficile la comparaison des résultats de recherche et de leurs retombées.

Il s'agit d'insister, avec Daunay (2007d), sur le fait que la liste de ces dimensions peut être modifiée et qu'il faut absolument concevoir les dimensions dans leurs interrelations et non les aborder de façon isolée. Mais il n'en reste pas moins que les différentes études évoquées ont montré l'importance de prendre en compte ces relations aux contenus d'enseignement en tant qu'elles conditionnent les pratiques d'enseignements et les apprentissages des élèves.

Si l'on sera attentif au danger de vouloir considérer différents paramètres en les isolant et en les situant hors contexte (Daunay 2007c : 195), il s'agira donc de tenter de caractériser les rapports à la théorie du récit que peuvent développer les enseignant·es, tout en étant conscient que ces rapports interagissent de manière dynamique sur les pratiques, les discours, et donc *in fine* sur les contenus effectivement enseignés dans les classes.

2.3. « Rapport à » la théorie du récit

Le questionnaire et le guide d'entretien qui ont été élaborés pour cette étude envisageaient de distinguer au moins deux plans à partir desquels le rapport à la théorie du récit pouvait se concevoir : le plan personnel et le plan didactique, l'un et l'autre pouvant « être en adéquation, s'influencer ou, au contraire, se contredire » (Beaudry, Vandermeerschen *et al.* 2018 : 2). L'analyse du plan personnel rend compte des dimensions dans la vie individuelle du sujet, à l'extérieur du cadre scolaire et des missions professionnelles. Le plan didactique comprend l'interprétation que fait l'enseignant·e·du rapport aux savoirs des élèves ainsi que l'enseignement et l'évaluation liés à ceux-ci.

Sur la question des dimensions d'un *rapport à la théorie du récit*, il me semble intéressant de tirer parti du travail mené par Gauvin & Aubertin (2014) sur le *rapport à la grammaire* afin de retenir les dimensions suivantes :

- une dimension *subjective* : les valeurs et les sentiments que les enseignant·es entretiennent à l'égard de la théorie du récit et de son enseignement ;
- une dimension *cognitive* : les manières dont les enseignant·es se représentent les notions narratologiques et leurs fonctions. Il s'agit, pour Gauvin & Aubertin (2014), de la confiance des enseignant·es en leurs connaissances et en leur capacité à les enseigner, des jugements sur la maitrise du métalangage ou sur l'utilité, les finalités des notions et des exercices associés.

Tirant parti de ces apports (Gauvin & Aubertin (2014), largement inspirés des travaux de Barré-De Miniac), le rapport des enseignant·es à la théorie du récit (RTR) sera donc défini comme *la disposition des enseignant·es à l'égard des objets « théorie du récit » et « notions narratologiques », de même qu'à l'égard de la mise en œuvre pratique de ces objets dans sa vie personnelle (d'apprenant) et sa vie professionnelle (d'enseignant)*.

2.4. « Rapport à » la littérature

On peut par ailleurs supposer que ces conceptions relatives à la théorie du récit entretiennent des liens dynamiques avec le rapport, toujours singulier, construit avec l'objet d'enseignement plus large qu'est la littérature – le premier ensemble pouvant d'ailleurs, à certains égards, être compris comme constituant du second.

Pour envisager ce *rapport à la littérature* (désormais RL), je m'appuie sur les travaux de Judith Emery-Bruneau, qui a conceptualisé celui-ci comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (2014 : §4). La chercheuse québécoise distingue également un plan personnel (la façon dont un sujet pratique la littérature ou y donne sens) et un plan didactique (la façon dont l'enseignant interprète le RL des élèves et la façon dont il entend le transformer en décomposant l'objet « littérature » en éléments enseignables). Chacun de ces deux plans est composé des dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique, lesquelles se déplient en plusieurs aspects qui s'interconnectent, s'imbriquent, se complètent et sont (inter)actifs (§5).

Par ailleurs, le questionnaire adressé aux enseignant·es dans le cadre de notre enquête s'appuie sur les différentes conceptions de la littérature distinguées par Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 222). Celles-ci sont organisées en deux oppositions de base. La première met en tension deux conceptions de la littérature : l'une en tant qu'une *culture consacrée* (littérature patrimoniale priorisée et mise en valeur par un discours d'admiration et légitimateur) et l'autre comme *culture pluraliste* (littérature conçue comme ouverte aux genres à la fois « nobles » et secondaires, l'école devant élargir les intérêts des élèves et les doter d'outils d'analyse autonome). La seconde opposition met en tension une conception de la littérature comme *reproduction de la vie* (primauté accordée à ce que la littérature partage comme idées, thèmes et thèses sur lesquels faire réfléchir les élèves) versus l'affirmation de l'*autosuffisance de l'art littéraire* (la priorité étant mise sur l'acte de création, l'enseignement doit alors se préoccuper, au-delà de la lecture, d'écriture de fiction proposant de découvrir les procédés de création des textes littéraires).

En utilisant ces deux ensembles conceptuels, j'ai tenté donc de caractériser au mieux le RL des enseignant·es rencontré·es afin de voir comment celui-ci interagit avec un rapport à la théorie du récit.

3. Comprendre, interpréter, apprécier le texte littéraire

Avec toutes les prudences à adopter vis-à-vis de l'adjectif *littéraire* (cf. *supra*, p. 34), il s'agit de spécifier ici l'acception qui sera faite des différentes opérations de lecture que peuvent travailler les enseignant·es avec leurs élèves dans les moments consacrés plus spécifiquement à ce type d'objet dans les cours de français[248].

L'acte de lecture est ici envisagé comme une activité de construction de sens qui dépend de l'interaction entre trois grands ensembles de variables : le texte, le contexte dans lequel s'exerce l'activité lectorale et le lecteur (Giasson 1995). L'expérience du lecteur met en œuvre tout à la fois ses capacités cognitives et métacognitives (Lewis 2007), mobilisées pour comprendre un texte. Les affects, la subjectivité du lecteur et les manifestations de sa réflexivité le conduisent à interpréter ce texte, tandis que sa culture, ses connaissances et ses valeurs constituent les éléments à partir desquels il peut l'apprécier (Gabathuler 2016)[249].

La compréhension sera ainsi définie comme la saisie de sens explicites ou implicites ancrés dans les « droits du texte » (Reuter 2001). Au terme de cette saisie compréhensive, une communauté de lecteurs partage alors un « sens » qui n'est éventuellement pas unique ou défini.

L'interprétation advient, quant à elle, au terme d'une confrontation sociale (Falardeau 2003) débouchant sur une « signification » jugée acceptable par l'accord intersubjectif entre lecteurs (Sauvaire 2013). L'interprétation apparait comme la convocation de sens seconds ou symboliques qui manifestent la polysémie du texte (Falardeau 2003) et les « droits du lecteur » (Reuter 2001).

À une vision « étapiste » de ces deux opérations de lecture (la compréhension précédant nécessairement l'interprétation), certain·es chercheur·euses ont opposé une vision dialectique et intégrative (Tauveron 1999) ou d'action en concomitance, l'une puisant dans les signes produits par l'autre (Falardeau 2003). Avec Sylviane Ahr (2013 : 23), on peut donc considérer

[248] Pour une synthèse récente sur les complexes délimitations à opérer entre compréhension, interprétation et inférence ou explication, voir les notices qu'y consacrent Séverine De Croix et Bénédicte Shawky-Milcent dans Brillant Rannou, Le Goff *et al.* (2020), à qui ce cadrage théorique doit beaucoup.
[249] Je reprends ici l'assemblage des références à l'équipe du projet GARY dans la présentation de leur design méthodologique (Émery-Bruneau & Florey 2020 : §7).

que « le sens est appelé à se transformer sous l'influence des significations dont chaque lecteur investit le texte ». Par ailleurs, avec Dabène & Quet (1999 : 121), on peut ajouter que les opérations d'interprétation et de compréhension se situent dans un « continuum interprétatif » dynamique.

L'appréciation, enfin, peut se décliner sous le registre du jugement de gout ou du jugement de valeur, tout en s'appuyant sur une diversité de critères : la cognition (appréciation de la clarté attribuée au texte), la référence (appréciation du type de réalité), l'éthique (appréciation au niveau moral) ou l'esthétique (appréciation de la forme ou de la structure du texte) (Dumortier 2006; Gabathuler 2016; Dufays 2019; Rouvière 2019).

Dans une perspective d'intégration des activités de lecture et d'expression orale ou écrite, il faut considérer que toute lecture scolaire est également une activité de production d'un discours. Les compétences lectorales (capacités à effectuer un retour sur le texte pour l'interroger et le commenter) exigent de l'élève qu'il sache aussi, selon les différents contextes, élaborer et légitimer ses interprétations par une démonstration rigoureuse à l'écrit ou à l'oral (Daunay 1999). La lecture est donc le plus souvent adossée à des exercices *convergents* ou *divergents* (Denizot 2015b)[250], des productions écrites ou orales permettant de faire état de cette lecture et d'en évaluer la teneur (lecture analytique ou plus subjective). Il s'agit bien évidemment de travailler de cette manière les compétences en production (cohésion du discours écrit ou oral, maitrise de la langue et des différents genres scolaires écrits…).

4. Une approche mixte et comparative

4.1. Une recherche mixte

En mêlant les approches quantitatives et qualitatives, ce travail ambitionne de jeter un éclairage pluriel sur la question des pratiques enseignantes relatives à l'outillage narratologique. Il s'inscrit dans un mouvement de multiplication des recherches de type mixte en sciences humaines (Falardeau & De Croix 2023), y compris en didactique du français (Penneman, De Croix *et al.* 2016; De Croix, Penneman *et al.* 2017). Il s'agit de jeter un regard multiple sur des objets d'enseignement « afin de dresser à la fois un portrait d'ensemble statistiquement représentatif et une analyse fine des logiques à l'œuvre dans les pratiques enseignantes et dans les activités d'apprentissage des élèves » (Falardeau & De Croix 2023 : 3).

[250] Sur la distinction opérée par Denizot (2015b), cf. *supra*, p. 118, n. 171.

Si l'on suit la typologie établie par Creswell & Plano Clark (2017), le plan et le calendrier de l'enquête ont consisté en un design *convergent* (ou *parallèle*) de recherche mixte, c'est-à-dire en un recueil de données quantitatives et qualitatives portant sur le même thème réalisé en parallèle puis lié, comparé et interprété.

Le pôle quantitatif de cette recherche s'est appuyé sur une enquête qui a pris la forme d'un questionnaire auto-administré dont nous avons retenu 529 réponses d'enseignant·es (cf. *infra*, p. 179, pour le détail de ce corpus), ce qui a fourni un ensemble de données quantitatives permettant une vue à large échelle.

Étant donné que certains éléments de la problématique ne se prêtaient pas à des méthodes de type quantitatif (la question du rapport à la théorie du récit par exemple), ceux-ci ont été abordés sur la base d'une analyse de données de nature qualitative. J'ai suivi les principes de la méthode de théorisation ancrée proposée par Lejeune (2019 [2014]) pour mener l'analyse des entretiens semi-directifs (Combessie 2007), qui constitue l'essentiel du pôle qualitatif de cette recherche.

Cette démarche permet de poursuivre différents objectifs associés aux recherches adoptant une méthodologie mixte (Greene, Caracelli & Graham 1989, cité par Falardeau & De Croix 2023 : 1) :

> 1. La *triangulation* recherche la convergence et la correspondance des résultats entre différentes méthodes.
> 2. La *complémentarité* vise l'élaboration, l'amélioration, l'illustration et la clarification des résultats issus d'une méthode par rapport aux résultats issus d'une autre méthode.
> 3. Le *développement* cherche à utiliser les résultats d'une méthode pour aider à développer ou à enrichir une autre méthode, le développement étant interprété au sens large pour inclure l'échantillonnage et la mise en œuvre des méthodes choisies.
> 4. L'*initiation* vise la découverte de paradoxes et de contradictions, de nouvelles perspectives de cadres d'action ainsi que la refonte de questions ou de résultats issus d'une méthode avec des questions ou des résultats issus d'une autre méthode.
> 5. L'*expansion* vise à étendre l'ampleur et la portée de l'enquête en utilisant différentes méthodes pour différentes composantes de l'enquête.

Le caractère mixte de cette recherche permet donc de donner une plus grande ampleur aux résultats et autorise une montée en généralisation plus évidente que si l'enquête s'était confinée à la rencontre de quelques témoins ou l'observation de quelques classes.

4.2. Une approche comparative

Par son intérêt pour les situations différenciées observables en Belgique, en France, au Québec et en Suisse, cette recherche comporte intrinsèquement une dimension comparative

et internationale. Centrale en sciences sociales, celle-ci permet de « comprendre un phénomène par confrontation de situations différentes dans lesquelles les faits sociaux apparaissent » (Bevort & Prigent 1994 : §2). Si, encore récemment, on pouvait juger que cette approche n'était que peu développée dans le champ de la didactique du français (Bishop 2019), force est de constater que, au cours des dernières années, différents chercheur·euses, groupes ou réseaux l'ont placé au premier plan de leurs préoccupations : c'est le cas du réseau HÉLiCE[251], des recherches Grafelitt, Talc, Pelas, Gary[252], ou encore de la thèse de Pierre Outers, défendue en 2023[253]. En effet, comme le note Bishop (2019 : 231), la démarche comparative est euristique en didactique de la littérature :

> la comparaison a pour intérêt de mettre en valeur les dissemblances et les similitudes dans la constitution de la discipline et dans la manière dont elle s'inscrit dans les cursus scolaires, à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les filières, évitant de la percevoir comme un élément atemporel et décontextualisé. En comparant, il est possible d'interroger les évidences en créant des effets de mise à distance.

Pour atteindre ces objectifs, le modèle en trois temps proposé par Bray (2010) envisage d'abord une étape de *description* didactique (dans notre cas, celles des pratiques enseignantes et des notions narratologiques mobilisées) qui doit se doubler d'une recherche des informations contextuelles. L'*interprétation* des données peut alors s'effectuer au regard des spécificités historiques, politiques, économiques et sociales qui configurent les systèmes didactiques envisagés. Une dernière étape de *juxtaposition* permet l'établissement des similarités et des différences entre les terrains étudiés. Ce passage du micro au macro fait ainsi accéder à des logiques profondes.

[251] Le réseau HÉLiCE, pour Histoire de l'Enseignement de la Littérature : Comparaison Européenne, est actif depuis 2010 et regroupe une vingtaine de chercheur·euses de 7 pays ou régions d'Europe. Pour une présentation, voir Belhadjin & Perret-Truchot (2020).
[252] On trouvera la présentation et les résultats de ces différentes recherches dans, respectivement, Ronveaux & Schneuwly (2018), Louichon (2020), Ahr & Peretti (2023), Brunel, Dufays *et al.* (2024).
[253] Voir (Outers 2020, 2022, 2024) pour un premier aperçu de son travail dans lequel il confronte la situation de l'enseignement de la littérature dans les communautés francophone et néerlandophone de Belgique.

5. Corpus et méthodologie

Afin de mener cette enquête qui s'inscrit dans le courant des études descriptives relatives au curriculum prescrit et enseigné (Dufays & Brunel 2016 : 248), quatre sources de données ont été explorées : les prescrits actuels, un ensemble d'ouvrages de synthèse et de manuels scolaires, des moyens d'enseignement récoltés auprès des répondant·es et des pratiques déclarées par des enseignant·es. Ces corpus s'ancrent dans les différents espaces définis par Reuter (2007b : 70) : espaces de prescriptions, de recommandations et de pratiques (cf. *supra*, p. 56).

5.1. Les prescrits actuels

Les consultation des différents plans d'études en vigueur dans les régions investiguées a permis de répertorier les savoirs narratologiques mentionnés et les finalités qui y sont associées. Sans surévaluer le poids du curriculum prescrit, il est en effet possible d'y trouver une source, parmi d'autres, de certaines pratiques ordinaires, sédimentées, et d'y déceler éventuellement l'origine de certaines confusions notionnelles.

Un choix difficile a été posé pour trouver un équilibre entre faisabilité de l'entreprise et pertinence du corpus envisagé. Eu égard aux configurations institutionnelles de certains contextes – singulièrement ceux de la Belgique francophone et de la Suisse romande –, il était inenvisageable de réaliser une analyse exhaustive des textes prescriptifs en vigueur actuellement dans tous les terrains couverts par cette recherche. On lira plus loin les sélections opérées dans chacun de ceux-ci[254]. Une fois constitué, le corpus a été analysé au moyen d'une grille d'analyse (annexe 7) qui a permis de documenter la place faite aux notions narratologiques au sein des 30 documents sélectionnés.

5.2. Les manuels

En tant que « discours intermédiaires qui proposent des interprétations de programmes » (Denizot 2015a : 41), les manuels constituent un espace privilégié pour envisager comment « le savoir à enseigner est scolarisé, mis en discours pour être enseignable » (Bishop 2019 : 235). S'ils relèvent de l'espace des recommandations (Reuter 2007b), leur articulation à l'espace des prescriptions et à celui des pratiques est « indéniable » pour Denizot (2016b : 41), puisqu'on peut les considérer comme la « matérialisation des prescriptions

[254] On trouvera par ailleurs en bibliographie la liste des prescrits qui ont été pris en compte.

institutionnelles » et comme des « initiateur[s] […] des pratiques de classe » (Bruillard (2005 : 32).

Associée au projet FNS *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*, Denizot (2023) a documenté la place de la narratologie dans les manuels scolaires français. Je m'appuie sur les conclusions qu'elle a tiré de son analyse d'un corpus de manuels parus entre 2000 et 2019, en enrichissant ce constat par l'étude d'un échantillon d'ouvrages scolaires utilisés en Suisse, en Belgique et au Québec. Pour ce faire, j'ai procédé par « carottage » dans ces trois terrains, sans chercher à atteindre une exhaustivité qui exigerait de réunir un corpus beaucoup plus large. Ont été ainsi pris en compte trois collections de manuels publiées en Belgique (*Parcours & références Français*, *Point-virgule*, *Connexion Français*), les moyens d'enseignement officiels pour le secondaire I en Suisse romande (série *Le livre unique*) et deux collections approuvées par le ministère de l'Éducation du Québec (*Accolades*, *Les spécialistes*)[255].

5.3. Les ressources des enseignant·es

Dans le cadre de l'enquête par questionnaire en ligne (cf. *infra*, p. 179), il a été proposé aux participant·es de téléverser une fiche théorique spécifique sur les outils d'analyse du récit, s'ils en avaient l'usage. A pu ainsi être constitué un corpus de 62 « documents »[256], que je propose de considérer comme des *ressources* créées par les enseignant·es. Nous rapprochant de l'espace des pratiques effectives, ces moyens[257] d'enseignement peuvent ainsi nous renseigner sur les choix terminologiques opérés par les enseignant·es, sur les tâches proposées (on retrouve des exercices dans ces fiches) et sur les exemplifications des notions par choix d'extraits spécifiques. Généralistes (portant sur un ensemble de notions) ou spécifiques (consacrés à une notion), ces documents comptent en moyenne 6 pages (une fiche est longue de 36 pages !), mais la majorité de ceux-ci font de 1 à 3 pages.

Comme on le verra, tout au long de cette partie, de nombreux témoignages insistent sur une nécessaire *instrumentalisation* des notions issues de la théorie du récit, ce processus étant entendu comme « le fait de considérer [ces notions] comme des outils, des instruments[258] ». Dans cette perspective, ces documents peuvent être considérés comme les témoins d'une

---

[255] Les références complètes des manuels utilisés sont à retrouver en bibliographie.
[256] Dans la perspective de l'approche documentaire du didactique, ces fiches peuvent être considérées comme des « documents » entendus comme des ressources modifiées, combinées, associées à un schème (Vergnaud 1998, cité par Gueudet et Trouche 2021) d'usage de ces ressources.
[257] Kervyn (2024) fait remarquer que, si « le terme *ressource* englobe des réalités ou des éléments polymorphes […] le sens général qui lui est attribué est avant tout celui de *moyen* : moyen participant à l'action ou au service de celle-ci, moyen pour la faire aboutir ou la nourrir, moyen à déployer face à la complexité du réel ».
[258] Définition proposée par le *Trésor de la langue française informatisé*, https://www.cnrtl.fr/definition/instrumentalisation (consulté le 15/12/2024).

instrumentalisation, entendue cette fois comme « la modification de l'outil par l'enseignant ou le formateur qui l'adapte pour le tirer vers ses propres manières de penser et d'agir » (Kervyn & Goigoux 2021 : §6)[259]. L'analyse de ce sous-corpus est à lire dans la section 3 du chapitre 3, où il fait l'objet d'une description détaillée.

5.4. Les pratiques déclarées

Afin d'explorer les pratiques des enseignant·es, j'ai choisi de recourir à deux instruments. D'une part, un questionnaire a été construit et diffusé le plus largement possible afin de prendre le pouls des quatre terrains envisagés. D'autre part, j'ai rencontré 33 enseignant·es afin de recueillir leur témoignage sur leurs pratiques de la théorie du récit en classe et sur leur rapport aux notions narratologiques.

5.4.1. L'enquête par questionnaire

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

- Quelle place accordent les enseignant·es 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·es à ces savoirs disciplinaires ?
- Observe-t-on des différences entre différentes traditions ou cultures scolaires ?
- En quoi la connaissance des notions narratologiques est-elle considérée comme partie intégrante de la compétence d'analyse littéraire ou de la maitrise par l'élève de la discipline français ?
- Quels besoins expriment les enseignant·es en termes d'outils d'analyses du récit ?

[259] Cette définition s'insère dans l'intéressante distinction que propose Rabardel (1995) dans sa théorie instrumentale : d'une part l'*instrumentation,* « la modification de l'action et des schèmes de l'enseignant ou du formateur sous l'influence d'un outil » (Kervyn & Goigoux 2021 : §6) et, d'autre part, *instrumentalisation*, « la modification de l'outil par l'enseignant ou le formateur qui l'adapte pour le tirer vers ses propres manières de penser et d'agir » (*ibid.*).

L'élaboration du questionnaire (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 Lausanne[260]. 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'enquête[261].

Afin de m'assurer du caractère le plus inclusif possible du questionnaire dans le respect des sensibilités des répondant·es, j'ai également consulté le bureau de l'égalité de l'Université de Lausanne. D'abord sollicité uniquement sur la question de la variable d'identification classiquement libellée « femme/homme », 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·es de chaque terrain, ce qui a permis 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 visant à soutenir la diffusion de l'enquête dans les quatre terrains investigués. Suivant en cela l'exemple de Martin Lépine (2017), j'ai constitué une longue liste d'organismes pouvant relayer l'annonce de cette recherche avec l'aide des correspondants académiques : associations et revues professionnelles, groupes d'intérêt sur

[260] Ce dernier s'est concrétisé par la réalisation de 10 entretiens avec des enseignant·es du canton de Vaud (Suisse). Voir Baroni, Mahieu *et al*. (2024) pour plus de détails sur cette phase pilote. La transposition sur LimeSurvey a été réalisée par le service informatique de l'UNIL, que je remercie au passage.

[261] 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 un « nous » qui renvoie à ce collectif.

les réseaux sociaux, Centres de services scolaires au Québec, réseaux d'enseignement en Belgique, services cantonaux de l'enseignement en Suisse…[262]

L'enquête (avril 2022 – février 2023)

Compte tenu du caractère utopique de la constitution d'un échantillon représentatif dans les quatre terrains envisagés, j'ai fait usage d'un échantillon non probabiliste, dit « de convenance », suivant en cela d'autres enquêtes qui ont interrogé les pratiques déclarées des enseignant·es au moyen d'un questionnaire auto-administré (Dezutter & Morissette 2007; Lépine 2017; Brunel 2021). On sait les limites d'une telle méthode de recueil de données, parmi lesquelles le fait que les répondants ne soient que des enseignant·es volontaires, pouvant 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, en France et en Suisse entre avril et juillet 2022, ensuite au Québec, à l'occasion d'un séjour de recherche à Montréal, de novembre 2022 à février 2023.

Le traitement des données (mars – septembre 2023)

Avec le soutien méthodologique du SMCS, j'ai traité les données en constituant un large document Excel ainsi que de nombreux tableaux croisés dynamiques avant d'importer tableaux et graphiques dans une synthèse générale, 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 maitrise 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, à lire en annexe 2. Dans cette synthèse longue de 148 pages sont détaillés les données récoltées et le traitement de celles-ci.

[262] 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 relai institutionnel peut expliquer, du moins en partie, l'atteinte partielle de l'objectif fixé en termes de nombres de réponses (cf. *infra*, p. 183).

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 postsecondaire (tableau 3).

Âge	Belgique	France	Québec	Suisse	
4 à 5				1P primaire (cycle 1)	
5 à 6	Maternelle	Maternelle (cycle 1)	Maternelle	2P primaire (cycle 1)	
6 à 7	1re primaire	CP (cycle 2)	1re primaire	3P primaire (cycle 1)	
7 à 8	2e primaire	CE1 (cycle 2)	2e primaire	4P primaire (cycle 1)	
8 à 9	3e primaire	CE2 (cycle 2)	3e primaire	5P primaire (cycle 1)	
9 à 10	4e primaire	CM1 (cycle 2)	4e primaire	6P primaire (cycle 2)	
10 à 11	5e primaire	CM2 (cycle 2)	5e primaire	7P primaire (cycle 2)	**Catégories utilisées :**
11 à 12	6e primaire	6e (collège/cycle 3)	6e primaire	8P primaire (cycle 2)	
12 à 13	1re secondaire (1er degré)	5e (collège/cycle 3)	1re secondaire (1er cycle)	9S secondaire I (cycle 3)	**secondaire I**
13 à 14	2e secondaire (1er degré)	4e (collège/cycle 3)	2e secondaire (1er cycle)	10S secondaire I (cycle 3)	
14 à 15	3e secondaire (2e degré)	3e (collège/cycle 3)	3e secondaire (2e cycle)	11S secondaire I (cycle 3)	
15 à 16	4e secondaire (2e degré)	Seconde (lycée/cycle 4)	4e secondaire (2e cycle)	secondaire II (gymnase)	**secondaire II**
16 à 17	5e secondaire (3e degré)	Première (lycée/cycle 4)	5e secondaire (2e cycle)	secondaire II (gymnase)	
17 à 18	6e secondaire (3e degré) (« rhéto »)	Terminale (lycée/cycle 4)[263]	CÉGEP	secondaire II (gymnase)	
18 à 19		Classes préparatoires/BTS	CÉGEP	secondaire II (gymnase)	
		Classes préparatoires/BTS	CÉGEP		**postsecondaire**

Tableau 3 : Équivalence des années et degrés scolaires observés

Une seconde phase de validation statistique (automne 2023), avec le soutien technique du SMCS, a permis de certifier le caractère significatif au point de vue statistique des quelques résultats saillants qui l'exigeaient (test T de comparaison à la moyenne[264]).

[263] On notera que les élèves du lycée général et technologique passent l'épreuve anticipée de français (EAF) en fin de Première et n'ont plus de cours de français en Terminale.
[264] Cf. *infra*, p. 271.

Données relatives au questionnaire

1385 personnes ont accédé au questionnaire en ligne et en ont ainsi découvert au moins la première page (page « 0 » dans la figure 21). Sur celle-ci étaient succinctement présentés le projet de recherche, la nature de la participation à celui-ci et les objectifs poursuivis.

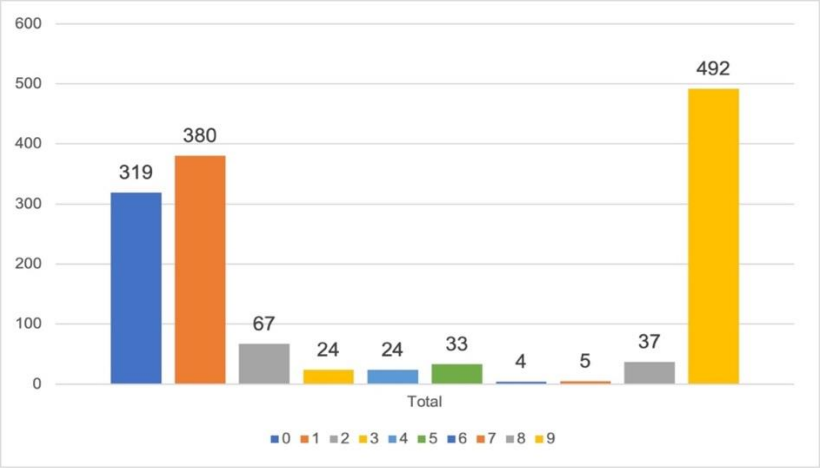


Figure 21 : Niveau de complétion du questionnaire (dernière page complétée, de 0 à 9) (n=1385)

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.

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 les organismes susceptibles de diffuser le questionnaire – sur les quatre terrains – a été réalisé parallèlement à la création de celui-ci. En fin de compte, nous avons pu récolter 529 réponses (figure 22), 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.

Pour mesurer l'ampleur de la tâche qu'a représenté ce travail de diffusion dans ces quatre 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 personnes[265] ayant eu accès à l'information, soit près de 14 000 enseignant·es.

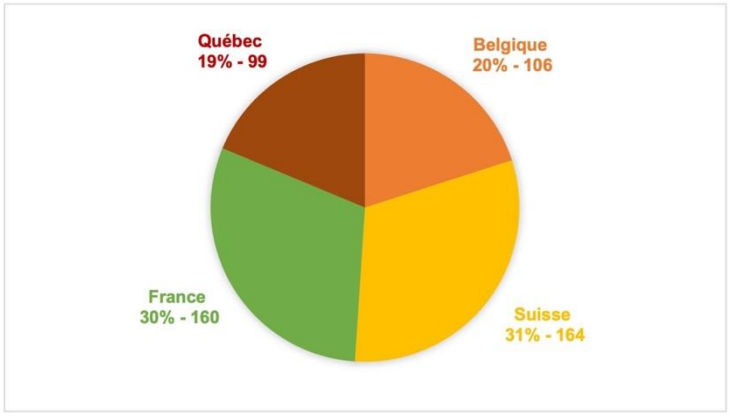


Figure 22 : Pourcentage et nombre de répondant·es par terrain (n=529)

Cet échantillon de convenance s'avère globalement équilibré en ce qui concerne l'expérience professionnelle des répondant·es, ainsi que pour les niveaux d'enseignements[266] (figure 23) :

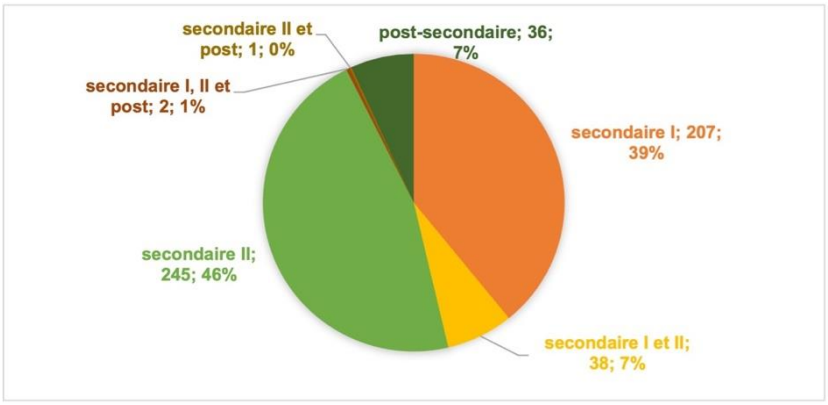


Figure 23 : Niveau d'enseignement des répondant·es (nombre et pourcentage/n = 529)

Il faut néanmoins noter une plus forte représentation d'enseignant·es du secondaire II en Belgique (67 %). Au Québec, plus d'un tiers des répondant·es est en revanche issu du niveau des CÉGEP (postsecondaire)[267].

---

[265] Suivant en cela une clé de répartition proposée par Jonathan Dedonder, logisticien de recherche en Sciences Humaines, SMCS, UCLouvain.

[266] Sur la terminologie utilisée et les niveaux d'enseignements désignés dans les quatre terrains, voir le tableau ci-dessus.

[267] Spécificité de l'enseignement québécois, les CÉGEP (pour « Collège d'enseignement général et professionnel » sont des établissements d'enseignement public dans lesquels est dispensé le premier niveau de l'enseignement supérieur. Une formation préuniversitaire permet de faire le pont entre le secondaire et l'université. Elle mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et dure deux ans. Une formation collégiale technique donne accès au marché du travail. Elle peut également mener à l'université si les exigences liées au programme universitaire choisi sont respectées. Cette formation mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) dans une spécialité et dure habituellement trois ans. Issu de https://www.cegepsquebec.ca/nos-cegeps/presentation/quest-ce-quun-cegep/ (consulté le 14/01/2025).

Dans les différences notables entre les terrains étudiés, deux éléments me paraissent devoir encore être relevés. D'une part, les enseignant·es déclarent, selon leur pays et leur niveau d'enseignement, une proportion variable du temps consacré à la littérature dans leur enseignement (figure 24).

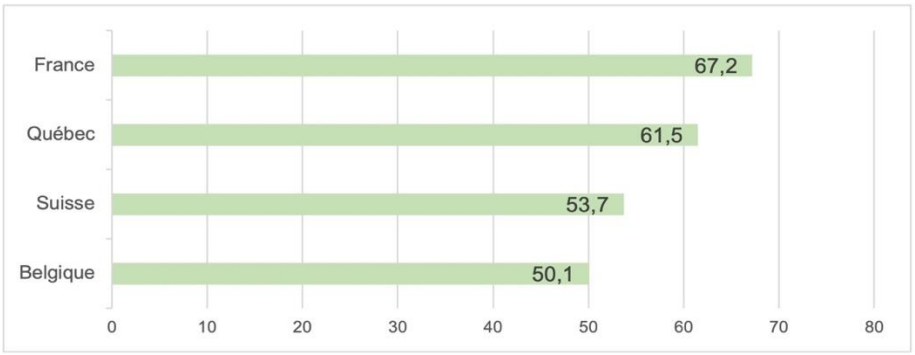


Figure 24 : En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (% de temps hebdomadaire/n = 529)

Atteignant 67 % du temps hebdomadaire parmi les répondant·es français, le temps consacré à la littérature est de 50 % pour les répondant·es de Belgique. Le résultat québécois doit en revanche prendre en compte la part importante de réponses issues du niveau collégial, où 83 % du temps du cours de français est, selon les répondant·es, consacré à la littérature[268]. 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·es de Belgique.

En écho à cette caractéristique de l'échantillon, il est sans doute utile de mentionner que la très grande majorité des participant·es à l'enquête – mais faut-il s'en étonner ? – déclarent aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (figure 25) :

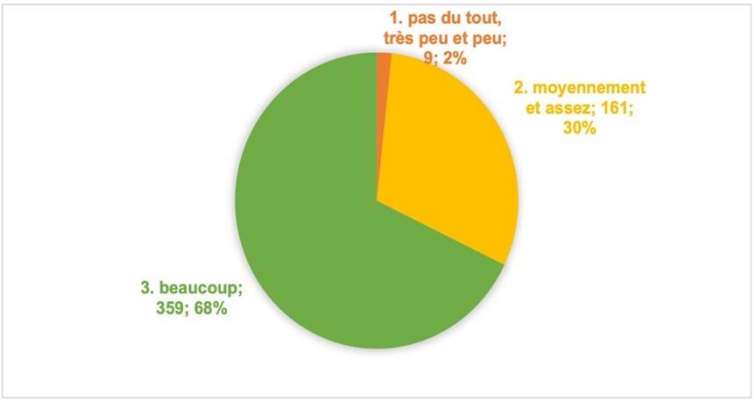


Figure 25 : Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ? (n = 529/nombre et pourcentage)

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

D'autre part, la formation initiale, dont on sait l'influence sur les enseignements, varie sensiblement d'un terrain à un autre. Si les enseignant·es suisses poursuivent des études, un bachelor ou un master, dans une faculté de lettres avant de suivre les enseignements d'une haute-école pédagogique (HEP)[269], la plupart de leurs homologues québécois·es fréquentent les facultés de sciences de l'éducation dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement secondaire (français langue première). Les enseignant·es du CÉGEP sont, en revanche, le plus souvent issu·es de formations disciplinaires en lettres.

En Belgique, les enseignant·es du secondaire I sont formé·es en haute école (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur – bachelier en 3 ans[270]), alors que leurs collègues du secondaire II poursuivent un cursus à l'université : bachelier en langues et lettres françaises et romanes avant un master à finalité didactique, toujours en faculté des lettres[271]. En France, enfin, les enseignant·es actif·ves au secondaire sont détenteur·rices, 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 disciplinaire différenciée : 97 % des répondant·es français disposent d'une formation universitaire en lettres (incluant la réussite d'un concours national), 85 % en Suisse, 58 % en Belgique et 39 % au Québec. Notons également que 10 % des répondant·es français sont titulaires d'un doctorat, alors que c'est le cas de 6 % des répondant·es suisses, d'une seule personne en Belgique et d'aucune au Québec.

5.4.2. Les entretiens semi-directifs

Afin d'approfondir certaines des thématiques explorées dans le questionnaire en ligne et de pouvoir en aborder d'autres, une campagne d'entretien a été menée entre avril et décembre 2022.

---

[269] L'organisation institutionnelle de la formation des enseignant·es dépendant des cantons, celle-ci varie également entre les trois 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·es, est un centre interfacultaire intégré à l'Université de Genève. La formation des enseignant·es par la HEP Valais adopte un modèle similaire à ce qui se pratique dans le canton de Vaud.

[270] 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.

[271] Brunel, Dufays *et al.* (2024 : 115) notent ainsi que « cette différence de durée et de cadre institutionnel va forcément de pair avec des différences marquées dans le rapport aux objets disciplinaires que sont la lecture et la littérature. Tandis que la formation des instituteurs [niveau primaire] et des régents [niveau secondaire] est centrée dès la première année sur l'approche didactique de ces matières, celle des universitaires privilégie beaucoup plus l'appropriation des savoirs disciplinaires relatifs à l'histoire et à l'analyse littéraire, la part proprement didactique s'y réduisant à une quinzaine de crédits sur un total de 120. »

Le guide d'entretien (voir l'annexe 3) a été composé à partir du questionnaire élaboré dans le cadre du projet pilote déjà cité (Baroni, Mahieu *et al.* 2024), révisé par les partenaires du projet et finalement composé de 14 questions réparties en différentes thématiques :

- Identification et contexte d'enseignement
- Rapport à la littérature et à son enseignement
- Rapport à la théorie du récit et à son enseignement
- Pratiques et évaluations
- Difficultés ressenties
- Supports utilisés
- Influence de la formation initiale
- Conseil au collègue débutant·e

J'ai procédé au recrutement des enseignant·es en collaboration avec les partenaires du projet de recherche en veillant à varier les profils en termes d'expérience et de contexte d'enseignement[272]. Ce sont finalement 33 entretiens qui ont été menés : 9 en France, 8 dans chacun des autres terrains (voir en annexe la liste détaillée). L'expérience professionnelle de ces témoins oscille entre moins d'une année (première année d'enseignement) et 43 années (fin de carrière), avec une moyenne située à 19 années d'ancienneté. Parmi ces professionnel·les, 11 enseignent au secondaire I, 16 au secondaire II, 4 dans ces deux niveaux et 2 au CÉGEP.

Le tableau ci-dessous apporte quelques détails sur ces participant·es

Participant·es français·es (9)	Participant·es belges (8)
▪ 8 femmes, 1 homme ▪ 11 à 35 années d'ancienneté	▪ 5 femmes, 3 hommes ▪ 5 à 42 années d'ancienneté
Participant·es québécois·es (8)	**Participant·es suisses (8)**
▪ 5 femmes, 3 hommes ▪ 3 à 31 années d'ancienneté	▪ 5 femmes, 3 hommes ▪ 1 à 43 années d'ancienneté

Tableau 4 : Détail des participant·es aux entretiens

[272] Selon le contexte, le recrutement a été intégralement réalisé par le·la partenaire (France), en collaboration (Québec), et partiellement en contactant des participant·es à l'enquête par questionnaire qui avaient marqué leur accord pour ce faire (Belgique et Suisse).

Les entretiens, d'une durée moyenne de 65 minutes[273], ont été enregistrés et transcrits[274] afin d'être analysés à l'aide du logiciel Nvivo, permettant le codage[275] de ce matériau sur la base d'une approche inspirée de la méthode de la théorisation ancrée (Lejeune 2019 [2014])[276]. Il s'agissait en effet d'exploiter ce matériau dans deux directions : d'une part, enrichir l'analyse quantitative ayant révélé différentes tendances que ces discours d'enseignant·es pouvaient tout à la fois nuancer, expliquer et illustrer, dans des logiques de *triangulation* et de *complémentarité* entre méthode quantitative et qualitative (Greene, Caracelli & Graham 1989, cité par Falardeau & De Croix 2023 : 1) ; d'autre part, explorer singulièrement la question du *rapport à la théorie du récit*[277] qui se donne à voir dans les discours enseignants.

Pour le premier volet, il s'agissait ainsi de préciser les réponses obtenues, par le biais du questionnaire, aux questions suivantes :

- Quelle place est donnée à la théorie du récit dans l'enseignement ? et pour quelles finalités ?
- Au sein de quelles activités plus ou moins formalisées ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignant·es et les solutions élaborées pour les surmonter ?

Pour le second volet, les questions suivantes étaient au cœur de l'analyse :

- Quels rapports particuliers entretiennent les enseignant·es à ces savoirs disciplinaires ? Quelles en sont leurs représentations ?
- Quel rapport est entretenu avec la terminologie narratologique ?

Les comptes rendus issus de ma prise de note lors des entretiens et une première microanalyse menée sur trois entretiens ont permis un premier essai de codage ouvert – Lejeune parlerait d'« annotations » à vocation descriptive (*ibid.*, p. 15) – et une immersion dans

[273] La durée de ces entretiens a varié entre 41 et 107 minutes.
[274] L'outil de reconnaissance vocale de Word Office Online a permis un premier traitement qui a ensuite été contrôlé et précisé par une étudiante en Lettres, engagée à cette fin. Les conventions de transcription sont à lire dans l'extrait d'entretien donné en exemple, en annexe 5. Les marques spécifiques de l'oral (absence du « ne » de négation et autres traits de syntaxe orale…) ou des particularismes locaux (usage du « tu » ou du « là », plus fréquent en contexte québécois par exemple) ont été préservés, à moins que ceux-ci ne compromettent la compréhension à l'écrit. Les entretiens ont été anonymisés : utilisation d'un pseudonyme, suppression des informations identificatoires (noms d'établissement, de lieu, de personnes). Les pseudonymes ont été attribués aléatoirement et il ne faut pas y voir quelque connotation que ce soit à ceux-ci.
[275] Notons que Lejeune (2019 [2014]) préfère les termes « étiquetage » et « étiquette » à « codage » et « code ». J'adopte néanmoins ces derniers termes, dérivés des usage de « coding » et « code » dans la littérature anglo-saxonne, les constatant d'usage courant dans le champ de la didactique du français, par exemple dans la récente recherche Gary, menée par Brunel, Dufays *et al.* (2024).
[276] « Qu'il s'agisse d'une propriété, d'une dimension ou d'une catégorie, tout élément de conceptualisation s'appuie sur un élément empirique attesté. C'est en cela que la théorie est ancrée » (Lejeune 2019 [2014] : 141).
[277] Cf. *supra*, p. 171, le cadre conceptuel choisi pour ce faire.

ces données afin de tenter de conjuguer « mots des acteurs » et « étiquettes du chercheur·euse » (*ibid*.).

Le corpus représentant 445 pages de texte (17 pages en moyenne par entretien), il est rapidement apparu nécessaire de réaliser un premier codage « thématique » renvoyant aux parties et questions du guide d'entretien, de manière à classer les témoignages recueillis au sein de grands ensembles[278]. Un code par terrain (France, Belgique, Suisse, Québec) a également été attribué sur les entretiens issus de ces terrains afin de faciliter les comparaisons. Ce premier codage a enfin servi à isoler des extraits, codés « top verbatim », permettant d'illustrer ou de nuancer les résultats issus du traitement quantitatif des données issues de l'enquête par questionnaire. L'utilisation de requête dans Nvivo a alors permis, en croisant ces trois ensembles de codes, de repérer des « extraits significatifs », dans une perspective de *développement* des résultats quantitatifs (Greene, Caracelli & Graham 1989, cité par Falardeau & De Croix 2023 : 1).

Le second volet de l'analyse s'est concentré sur les questions du *rapport à la théorie du récit* (RTR) et à la terminologie utilisée, ce dernier point ne s'intéressant pas tant à la variété des termes employés qu'au rapport à ce métalangage. Pour mener cette analyse, une grille spécifique (voir tableau 5 ci-dessous) a été construite afin de coder les extraits d'entretiens isolés thématiquement dans les catégories suivantes :

- Évolution du RTR
- RTR= déplaisir
- Place théorie maintenant
- Rapport à la théorie et son enseignement
- Rapport au jargon, à la terminologie
- Notions outils
- Lieu de création du RTR
- Sentiment de maitrise des notions par enseignant·es
- Instruction au sosie

La grille d'analyse a été construite en partant des différentes composantes de la définition choisie du *rapport à la théorie du récit* (inspirée des travaux de Gauvin & Aubertin (2014), cf. p. 171). Ce deuxième codage, plus ciblé, permet donc d'« ancrer » l'analyse dans le matériau empirique, pour reprendre les mots de Christophe Lejeune (2019 [2014] : 22). La conception de l'analyse qualitative que défend celui-ci me semble pertinente en ce qu'elle vise « à *comprendre* les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (*ibid*.).

[278] Si Lejeune condamne. une « indexation thématique » dont la « trivialité […] rassure le débutant » (p. 68), il en dit bien l'utilité potentielle quand celle-ci est croisée à « d'autres formes d'étiquetage » (p. 88).

	Catégorie	Description	Indicateur (codes)
Dimension subjective	Affects positifs	Expression connotée positivement de sentiments relatifs à l'utilisation personnelle, à l'apprentissage ou à l'enseignement de la théorie du récit	Fascination Plaisir Saveur du savoir technique Rassurant Permet le jeu (Meccano)
	Affects négatifs	Expression connotée négativement de sentiments relatifs à l'utilisation personnelle, à l'apprentissage ou à l'enseignement de la théorie du récit	Ennui Technicité Libération nécessaire Inconfort Bloquant Honte de l'ignorance
	Relation entre plan didactique et plan personnel	Expression d'un lien plus ou moins fort entre le plan personnel du RTR et le plan didactique.	Distinction Indistinction
Dimension cognitive	Utilité de la théorie du récit	Jugements sur l'utilité des notions narratologiques et des exercices associés.	Inutilité Utilité selon le public Utilité selon le texte Métaphore de l'outil (finalisation du savoir) Autonomie visée Rapport souple
	Rapport à l'ignorance	Expression de la confiance des enseignant·es en leurs connaissances et en leur capacité à enseigner la théorie du récit	Admet l'ignorance
	Rapport à la terminologie	Jugements sur la maitrise du métalangage	Nécessité Révérence limitée Insécurisante Usage pédagogique Prestige Refus de la technicité/complexité inutile Adaptation au public Prééminence du sens sur l'étiquette/la précision terminologique
	Évolution du RTR	Évaluation par l'enseignant·e d'une évolution de son RTR	Influence de l'expérience professionnelle (enseignement) Influence d'une formation ultérieure Influence de la formation initiale Influence du RL Diminution de la place accordée à la théorie du récit Augmentation de la place accordée à la théorie du récit

Tableau 5 : Grille d'analyse du rapport à la théorie du récit, sur base de Gauvin & Aubertin (2014)

Chapitre 2 - Quelles notions narratologiques pour quels usages ?

Quelle place occupent actuellement les théories du récit dans l'enseignement du français ? À cette simple question, il ne peut y avoir de réponse simple, surtout si l'on envisage la diversité des terrains francophones. Cette perspective comparatiste en synchronie fait ressortir d'intéressantes différences entre Belgique, France, Québec et Suisse dans l'analyse des programmes prescrits, des manuels et des pratiques déclarées des enseignant·es rencontré·es. C'est dans cet ordre que j'analyserai ces sources en vue de dessiner, par recoupement, la place faite à la narratologie sur ces quatre terrains, et mettrai en évidence quelques tensions et discordances entre les différents espaces de prescriptions, de recommandations et de pratiques (Reuter 2007b).

1. Dans les prescrits

Malgré toute la prudence qu'appelle l'étude des instructions officielles (cf. *supra*, p. 56), il est incontournable d'observer ce que préconisent ces « cadres normatifs communs » (Nonnon 2010). Dans cette première section, j'exposerai les résultats de cette analyse en différenciant les contextes et les niveaux d'enseignement afin de présenter les notions (et les enjeux terminologiques) qui se retrouvent dans ces prescrits. À chaque fois, j'envisagerai les finalités qui sont associées à ces notions.

1.1. Belgique francophone – Fédération Wallonie-Bruxelles

1.1.1. Les prescrits considérés pour cette analyse[279]

L'organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) se caractérise par une multiplication de textes prescriptifs – référentiels et programmes – auxquels se réfèrent les enseignant·es, selon le réseau qui les emploie. Le choix des prescrits considérés ici est le résultat d'une réflexion mêlant ambition d'exhaustivité et réalisme dans la réalisation de cette analyse – celle-ci s'inscrivant dans un programme plus vaste comprenant nombre d'autres

[279] Par facilité, je me permettrai l'expression « programmes belges », ce qui ne doit pas faire oublier que, à côté des programmes francophones ici envisagées, il y a également d'autres programmes belges : des prescrits pour l'enseignement néerlandophone (en Flandre et à Bruxelles) et pour l'enseignement germanophone en Wallonie.

sources de données. Ont donc été pris en considération d'une part les référentiels inter-réseaux (instructions officielles déterminées au niveau de la FWB, approuvées par le Parlement de celle-ci) et d'autre part la transposition de ces prescrits dans les programmes du réseau libre catholique, celui-ci scolarisant environ 60 % des élèves du secondaire[280].

<table>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Prescrits actuels</td><td>À partir de 2026</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">1er degré</td><td>1re année</td><td colspan="2" rowspan="2">Communauté française[281] (1999) Socles de compétences
Fédération de l'enseignement secondaire catholique[282] (2005) Programme français 1er degré commun</td><td rowspan="3">Fédération Wallonie-Bruxelles (2022) Référentiel de français et de langues anciennes</td><td>1re année</td><td rowspan="3">Secondaire inférieur</td></tr>
<tr><td>2e année</td><td>2e année</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2e degré</td><td>3e année</td><td rowspan="4">- FWB (2014) Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques
- FESeC (2014) Programme français 2e et 3e degrés (Humanités professionnelles et techniques)
- FWB (2017) Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques – 2e et 3e degrés de transition.</td><td>FESeC (2018) Programme français 2e degré (Humanités générales et technologiques)</td><td>3e année</td></tr>
<tr><td>4e année</td><td rowspan="4"></td><td>4e année</td><td rowspan="4">Secondaire supérieur</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3e degré</td><td>5e année</td><td>FESeC (2018) Programme français 3e degré (Humanités générales et technologiques)</td><td>5e année</td></tr>
<tr><td>6e année</td><td></td><td>6e année</td></tr>
<tr><td>7e année (P)</td><td></td><td>7e année (P)</td></tr>
</table>

Tableau 6 : Prescrits envisagés en Belgique francophone

Pour plus de lisibilité, ces documents seront par la suite libellés comme suit[283] :

- Référentiel FWB D1 (1999)
- Programme FESeC D1 (2005)
- Référentiel FWB D2 et D3 TQ-P(2014)
- Programme FESeC D2-D3 TQ-P (2014)
- Référentiel FWB D2 et D3 GT (2017)
- Programme FESeC D2 GT (2018)
- Programme FESeC D3 GT (2018)
- Référentiel FWB FRALA Sec I (2022)

[280] Pour 2019-20 (chiffres disponibles en octobre 2022), la population scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles s'élevait à 366 636 élèves dont 218 718 fréquentaient les établissements du réseau catholique (59,6 %).
[281] Depuis 2011, la Communauté française utilise pour ses communications l'appellation Fédération Wallonie-Bruxelles, désignées à partir de maintenant, respectivement, CFWB et FWB.
[282] À partir de maintenant FESeC.
[283] Source des données : http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296 (consulté le 22/10/2022), https://enseignement.catholique.be/ consulté le 22/10/2022)

1.1.2. Contexte des prescrits envisagés

Jusqu'à présent, l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est organisé en trois degrés : le premier degré, dit d'observation (D1 – normalement pour les élèves âgés de 12 à 14 ans), le deuxième degré, dit d'orientation (D2 – de 14 à 16 ans) et le troisième degré, dit de détermination (D3 – 16 à 18 ans). À partir de la troisième année, les élèves s'orientent soit vers l'enseignement général de transition (menant aux études supérieures), soit vers l'enseignement de qualification[284].

Une large réforme du système d'enseignement – le Pacte pour un enseignement d'excellence – a abouti en 2019 à la décision d'allonger le tronc commun et d'y inclure la troisième année du secondaire, portant ce cursus à 9 années (6 en primaire, 3 en secondaire). De ce fait, une progressive restructuration mènera à terme à une l'organisation de l'enseignement secondaire en deux degrés : l'inférieur et le supérieur, chacun comprenant 3 années[285]. Autrement dit, l'étude proposée ici s'inscrit dans un régime de transition dont les dates de publication des documents analysés se font l'écho (voir ci-dessus le Tableau 6). S'étendant de 1999 à 2022, la période investiguée[286] couvre donc une diversité de « moments » : l'avènement de l'approche par compétences dans la foulée du Décret Missions de 1997, la réflexion sur le français langue de scolarisation dans le cadre du processus du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'introduction de nouveaux référentiels et la multiplication d'épreuves externes uniformisées…

Pour le premier degré, les prescrits en vigueur actuellement – et jusque 2026 – remontent à 1999 pour le référentiel[287] et à 2005 pour le programme de la FESeC[288]. Qui plus est, celui-ci avertit que les contenus du programme précédent (1994) « demeurent pour une large part inchangés, mais sont réorganisés » (p. 5). Pour ce qui est des 2e et 3e degrés, de nouveaux

---

[284] Ceci évidemment résume de façon simplifiée un système complexe. Notons tout de même les quelques éléments suivants : en Belgique francophone coexistent plusieurs « réseaux » d'enseignement. Le réseau officiel *Wallonie Bruxelles – Enseignement* (WBE) est organisé directement par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le « réseau libre confessionnel » est organisé par des « pouvoirs organisateurs » privés issus du monde catholique et fédérés dans le *Secrétariat général de l'Enseignement catholique* (SeGEC). Les écoles secondaires de ce réseau sont en outre regroupées dans la *Fédération de l'Enseignement secondaire catholique* (FESeC). Ces établissements sont subventionnés pour leur fonctionnement et pour la rémunération des enseignants par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce réseau scolarise environ 60 % des élèves du secondaire. Notons que les provinces et les communes organisent de leur côté un réseau au niveau secondaire (CEPEONS), également subventionné par la Fédération Wallonie. Il existe enfin un « réseau libre non confessionnel », toujours subventionné par la FWB. Dans le langage courant, on parlera plus simplement de réseau *officiel* (WBE et CEPEONS) et de *réseau libre catholique*, scolarisant respectivement 40 % et 60 % des élèves.

[285] Communauté française (2019) *Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun*, Article 1.2.1-4

[286] Plus étendue encore si l'on admet que la borne initiale est déjà la conclusion d'un processus de réflexion programmatique de plusieurs années.

[287] Communauté française (1999) *Socles de compétences.*

[288] Le programme FESeC de 2005 est toutefois précédé par une simple réédition, en 2000, du programme de 1994 en se limitant à « quelques ajouts et réajustements, conformément aux Socles de compétences ». La priorité avait été en effet donnée à la révision des programmes des 2e et 3e degrés de transition et de qualification, « plus anciens et moins adaptés aux compétences » (p. 5.).

référentiels et programmes sont introduits à partir de 2014, d'abord pour l'enseignement de qualification (2014) et ensuite pour celui de transition (2017), en adoptant une nouvelle structuration en sept unités d'acquis d'apprentissage (UAA).

Par la force des choses, cette analyse dépasse sa dimension initialement synchronique – et ce d'autant plus qu'a également été pris en compte le référentiel *Français et langues anciennes* (mieux connu sous le nom de FRALA, publié en 2022), un prescrit portant sur l'ensemble du nouveau tronc commun en neuf années et qui entrera en vigueur pour le secondaire à partir de 2026[289]. Parce qu'il rebat les cartes des divisions programmatiques, il a semblé pertinent d'inclure ici ce nouveau référentiel qui ambitionne d'établir une forte cohérence dans la progression des apprentissages de la première primaire à la troisième secondaire, et ce au travers d'un document à la longueur inédite de 238 pages[290]. Ce dernier texte finalise en effet une tendance, entamée en 2014, qui voit les référentiels inter-réseaux s'approcher de réels programmes, bien plus ambitieux dans la précision des acquis à évaluer, et ce faisant, des objets de production.

Dernier élément notable, il faut constater l'importance prise par l'objectif de métacognition[291] dans les derniers référentiels. Outre l'Unité d'acquis d'apprentissage 0 *Justifier une réponse, expliciter une procédure*, tout entière dédiée à cette compétence réflexive, l'ensemble des unités d'acquis d'apprentissage se décline en trois opérations : « connaitre », qui consiste à expliciter ses ressources, « appliquer », qui consiste à reproduire celle-ci dans un cadre familier, et « transférer », qui revient à les utiliser dans un nouveau cadre. La première opération invite ainsi l'élève, dans chacune de ses productions, à expliciter les ressources mobilisées dans une démarche réflexive (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 133).

1.1.3. Structure des programmes[292]

Au premier degré : de sept fiches-compétences aux savoirs revalorisés

Comme explicité ci-dessus, j'ai choisi de prendre en compte deux états des prescrits en vigueur pour les premières années du secondaire : premièrement le référentiel *Socles de compétences* (1999) et sa déclinaison programmatique dans le réseau libre catholique

[289] Voir le calendrier d'introduction dudit référentiel : http://www.enseignement.be/index.php?page=24737 (consulté le 22/10/2024).
[290] À mettre en perspective avec le document qu'il remplace, *Les socles de compétences* (1999) et ses 16 pages.
[291] Définie ainsi par le référentiel de 2022 : « la métacognition regroupe les représentations mentales qu'une personne se fait de ses propres activités mentales. Pour un élève, il s'agit de comprendre comment il apprend, résout un problème, mémorise… afin de pouvoir réguler ses pratiques et ses démarches d'apprentissage. »
[292] Cette présentation se limitera aux éléments nécessaires pour la compréhension de la suite de l'analyse. Pour un exposé plus exhaustif, voir Simard, Dufays et al. (2019 [2010] : 131-134).

(FESeC 2005), et deuxièmement le *Référentiel de français et de langues anciennes* (2022). Les premiers documents sont d'application jusqu'à ce que le second les remplace progressivement, soit à partir de 2026 pour la première année du secondaire.

Les *Socles de compétences* (1999) et le programme FESeC (2005) s'inscrivent dans une temporalité qui a vu l'approche par compétences s'installer dans le paysage de l'enseignement en Belgique francophone. Sept fiches-compétences structurent le programme et trois d'entre elles sont consacrées à des activités de production ou de réception liées à la littérature :

- Fiche 1 : Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture
- Fiche 4 : Écrire des textes littéraires pour se dire, imaginer et créer
- Fiche 6 : Écouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité

Le *Référentiel de français et de langues anciennes* (FRALA, 2022) présente quant à lui les contenus disciplinaires pour les disciplines français et les langues anciennes, et cela pour l'ensemble du tronc commun allongé (niveau primaire et trois premières années du secondaire). Il expose, dans une progression annuelle, les savoirs, savoir-faire et compétences pour les quatre visées de production et de réception : parler et écrire, lire et écouter. Les tableaux présentant ces contenus sont structurés selon trois étapes correspondant aux opérations qu'il convient de mettre en œuvre pour communiquer :

1. Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit ;
2. Construire du sens – élaborer du contenu/mettre en texte ;
3. Apprécier, agir/réagir, réviser.

Produit du large mouvement de réflexion sur l'enseignement en FWB ayant débouché sur le *Pacte pour un enseignement d'excellence* (2019), ce référentiel prend une ampleur inédite pour spécifier ces contenus. S'y inscrit également – et ce n'est pas anodin pour ce propos – une volonté de revaloriser la « place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux » (p. 10). Cette revalorisation est justifiée « par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus » (*ibid.*). Cette attention aux savoirs se marque ainsi par une présence importante du verbe « connaitre » dans la spécification des attendus, ce qui amène toutefois à la précision suivante : « Connaitre n'entraine pas forcément de la restitution de définitions, même si dans certaines situations, elle est utile, voire indispensable.

Il s'agit aussi et surtout pour l'enseignant de s'assurer que la notion ou le concept sont bien présents à l'esprit de l'élève et qu'il les a compris » (p. 36).

Aux 2e et 3e degrés : une structure autour de sept UAA

De manière générale, les nouveaux référentiels introduits à partir de 2014 sont beaucoup plus fournis et sont presque transposés intégralement dans les programmes des réseaux. Ces derniers se différencient alors par des documents d'accompagnement (*Outils genres, Zoom sur les ressources langagières* pour le réseau FESeC par exemple) ou par l'amplification de leur partie « Glossaire », intéressante à plus d'un titre, puisqu'on y retrouve explicitées un certain nombre de notions narratologiques.

Conçu initialement pour la certification des acquis dans l'enseignement qualifiant et par la suite étendu aux deuxième et troisième degrés de tous les types d'enseignement, le système des Unités d'acquis d'apprentissage (UAA) définit celles-ci comme « ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ». Une UAA est dès lors un « ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué »[293].

1.1.4. Les notions narratologiques dans les prescrits belges

Suite à l'analyse des prescrits, à l'aide de la grille d'analyse construite à partir des notions interrogées dans le cadre du questionnaire d'enquête (voir l'annexe 1), le tableau récapitulatif suivant (Tableau 7) a été établi. Le relevé des notions s'est fait texte par texte : le grisé atteste la présence de la notion dans le prescrit concerné et, à l'intérieur de la case, est donnée une éventuelle reformulation terminologique.

[293] Référentiel FWB D2 et D3 TQ-P (2014), p. 3.

Belgique francophone

	Référentiel FWB (1999)	Programme réseau libre D1 (2005)	Référentiel FWB Couvrant S1-S3 (2022)	Référentiel FWB D2 et D3 (2017)	Programme réseau libre D2 (Fesec - 2018)	Programme réseau libre D3 (Fesec - 2018)	Référentiel FWB D2 et D3 (2014)	Programme réseau libre D2-D3 (Fesec - 2014)
	16 pages	72 pages	238 pages	71 pages	99 pages	94 pages	69 pages	138 pages
	D1			**Filière générale D2-D3**			**Filière professionalisante D2-D3**	
Schéma quinaire / schéma narratif	schéma narratif	schéma narratif	Structure dominante narrative	structure narrative				
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)								
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)			tension dramatique	tension narrative ou dramatique				
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)								
Auteur implicite (auteur impliqué)								
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)								
Narrateur								
Narrateur homo-, hétérodiégétique…								
Narrateur interne/externe								
Narrateur omniscient								
Narrateur optionnel/ absent / témoin /personnage /non fiable ou autre..								
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne			narration unique/polyphonique					narration unique ou multiple
Narrataire								
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)		récits enchassés	récits enchassés					récits enchassés
Focalisation			interne/externe					
Perspective								
Point de vue			interne/externe					
Analepse (flashback)		flashback	flashback rétrospection retour en arrière					retour en arrière
Prolepse (flashforward)		perturbation de la chronologie	anticipation					anticipation
Scène / sommaire								
Ellipse								
Pause								
Métalepse								
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours								
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple)	Système des temps (alternance passé simple-imparfait dans un récit)	utilisation des temps du récit						
Enonciation (deixis, déictiques)								
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)				discours indirect mais uniquement dans le cadre de l'argumentation				
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)								
Schéma des possibles narratifs (Bremond)								
Terme "narratologie"								

Tableau 7 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits belges (1)

Notions présentes (au moins une fois dans un document, éventuellement sous un autre libellé)	**Notions absentes**
- Schéma quinaire/schéma narratif - Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement) - Tension narrative (suspense, curiosité, surprise) - Narrateur - Enchâssement narratif (narration intradiégétique) - Focalisation - Point de vue - Analepse (flashback) - Prolepse (flashforward) - Scène/sommaire - Ellipse - Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé) - Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	- Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant) - Auteur implicite (auteur impliqué) - Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.) - Narrateur homo-, hétérodiégétique - Narrateur interne/externe - Narrateur omniscient - Narrateur… autre (optionnel, absent, témoin, personnage…) - Narrateur non fiable - Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne - Narrataire - Perspective - Pause - Métalepse - Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours - Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple) - Énonciation (deixis, déictiques) - Schéma des possibles narratifs (Bremond)

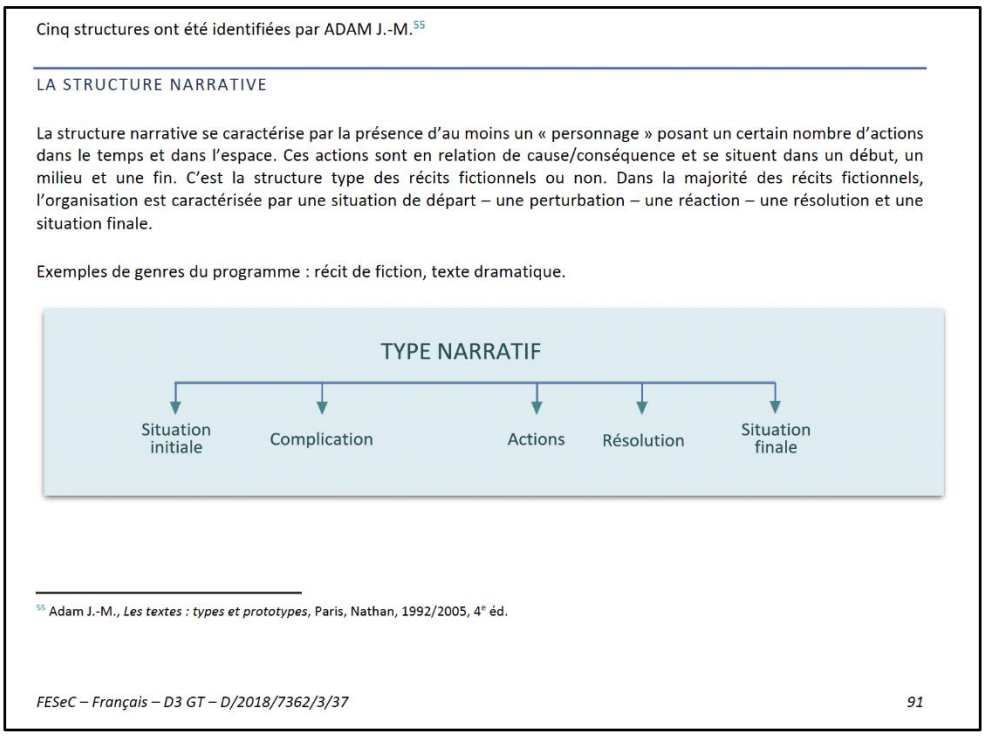
Tableau 8 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits belges (2)

L'incontournable *schéma narratif*

À la lecture du tableau 8, le constat est clair : le *schéma narratif* ou *quinaire* est la notion la plus répandue dans les prescrits belges. Il est toutefois notable que seuls les plus anciens de ceux-ci utilisent la terminologie exacte de *schéma narratif* (le référentiel de 1999 et le programme FESeC de 2005 qui en découle). À l'inverse, les textes de la seconde génération usent du syntagme *structure (à dominante) narrative*.

De façon également intéressante, si le *schéma narratif* apparait comme un outil dans les parties réellement prescriptives en 1999-2005, ce n'est que dans le glossaire des textes ultérieurs que sont présentées les différentes *structures discursives*, dont la structure narrative. Mais cette mention s'accompagne, à la différence des prescrits précédents, d'une

réelle présentation de la notion de *structure narrative*, au sein d'une entrée consacrée aux structures discursives (voir l'extrait ci-dessous).



Cinq structures ont été identifiées par ADAM J.-M.[55]

LA STRUCTURE NARRATIVE

La structure narrative se caractérise par la présence d'au moins un « personnage » posant un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause/conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin. C'est la structure type des récits fictionnels ou non. Dans la majorité des récits fictionnels, l'organisation est caractérisée par une situation de départ – une perturbation – une réaction – une résolution et une situation finale.

Exemples de genres du programme : récit de fiction, texte dramatique.

[55] Adam J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992/2005, 4e éd.

FESeC – Français – D3 GT – D/2018/7362/3/37 91

Figure 26 : Extrait du programme FESeC du 3e degré général (2018)

Il s'agit aussi de noter qu'à la différence des référentiels, cette présentation s'accompagne, dans les programmes, d'une référence explicite à l'ouvrage de Jean-Michel Adam *Les textes : types et prototypes* (1992/2005). Ces prescrits de la FESeC proposent d'ailleurs une représentation schématique absente du référentiel. Cette *re-personnalisation*[294] des savoirs, précédemment coupés de leurs références savantes dans les référentiels[295], se marque d'ailleurs par d'autres occurrences dans les programmes FESeC. Justification des sources pour les savoirs présentés dans le glossaire ou présentation de pistes bibliographiques à destination des enseignants, ces références constituent une différence notable avec les référentiels.

Le mouvement allant de *schéma narratif* à *structure narrative* (mais *type narratif* dans le titre du schéma) est d'ailleurs interrogeable : faut-il y voir ce que Denizot (2021a) appellerait une

[294] Pour reprendre, en l'inversant, une des contraintes de la transposition didactique déterminées par Chevallard (1991 [1985] : 58) à la suite de Verret (1975).

[295] La seule référence bibliographique dans le référentiel 2018 (compétences terminales GT) est ainsi une note de bas de page (p. 9) : « Cf. les études de CHARLOT, LAHIRE, BONNERY… » à la suite du paragraphe « Savoir justifier une réponse ou expliciter une procédure suivie dans une tâche, c'est aussi faire la preuve de ses connaissances, de sa maitrise, et développer une posture réflexive sur son apprentissage. Ce passage par l'explicitation, et donc la conceptualisation, est particulièrement nécessaire pour les élèves qui ont un rapport au savoir ancré dans le particulier et l'action immédiate, source de nombreux malentendus cognitifs. »

contamination entre paradigmes théoriques différents : d'un côté la narratologie structurale et de l'autre la linguistique textuelle ?

Un schéma narratif, mais pour quoi faire ?

Il apparait que la finalité associée au *schéma narratif* (ou à la *structure narrative*) dans les programmes implique à la fois le pôle de la réception (lire, comprendre, interpréter…) et celui de la production.

À titre d'exemple, le *schéma narratif* apparait explicitement dans le référentiel du premier degré (1999) comme ressource pour « Dégager l'organisation d'un texte et reconnaitre un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante » dans la macrocompétence *Lire*. Ce même attendu précise qu'il s'agit de « reformuler l'essentiel d'une histoire, d'un récit, d'une séquence filmée en la présence ou non du document, en s'appuyant sur le schéma narratif » (p. 13), soit une forme de production.

Cet emploi du schéma narratif dans une perspective de planification se retrouve dans les référentiels et programmes adoptant, à partir de 2014, le système des UAA aux 2e et 3e degrés du secondaire. Les « Structures discursives : descriptive, explicative, narrative, argumentative » sont ainsi présentées comme des ressources pour différentes tâches : *Planifier la justification ou l'explicitation* (UAA 0), *Lire ou écouter l'information* (UAA1) et *Planifier une relation d'expérience culturelle* (UAA6). Il est intéressant de noter que la « structure narrative » n'est par contre pas citée dans l'UAA2 *Réduire, résumer, synthétiser ;* cette part de programme n'envisage le résumé qu'à partir de textes-sources à structure descriptive ou explicative. À la différence des textes prescriptifs du premier degré, l'utilisation du *schéma narratif* comme outil de structuration d'un résumé de texte narratif n'apparait donc pas dans les programmes pour les niveaux ultérieurs.

Dans le plus récent référentiel pour le secondaire inférieur (2022), « dégager les principales étapes de la narration » est défini comme un attendu relatif au savoir-faire « analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte ». Par ailleurs, en lien avec l'accent mis sur la métacognition, la « structure narrative » y est explicitement citée comme outil permettant de justifier le choix d'une stratégie de lecture ou d'écriture, et ce dans la visée transversale « Apprendre à apprendre » (p. 202 – voir la figure 27). Autrement dit, dans ce dernier référentiel couvrant l'ensemble du tronc commun, la

structure narrative est considérée explicitement comme un outil de métacognition dans le cadre de choix de stratégies de lecture ou d'écriture.

Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d'analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie.	**Expliquer une stratégie de lecture et d'écriture** Présenter sa stratégie de lecture (linéaire, tabulaire, hypertextuelle - avec ou sans annotation - globale ou sélective - survol/repérage/approfondissement...) adaptée au projet, au support et au temps accordé. Justifier des structures et/ou schémas (argumentatif, descriptif, narratif) en fonction de la production. Évaluer et adapter sa stratégie le cas échéant. (SF, P1 à S3)
	Réfléchir à sa pratique de lecteur : - expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre ; - autoévaluer sa maitrise des stratégies ; - évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte ; - verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures de textes et sur la culture. (SF, P4 à P6)

Figure 27 : Extrait du référentiel Français et langues anciennes (2022, p. 202)

Ellipse partout, Greimas nulle part

De façon notable, la notion d'*ellipse* se retrouve dans l'ensemble des documents prescriptifs, et ce d'autant plus à partir de l'introduction des référentiels en 2014. En effet, dans le cadre de l'UAA5 *S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant*, la notion est utilisée pour donner un exemple du procédé « amplifier » en proposant de « combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image » (p. 50). C'était déjà, peu ou prou, l'activité proposée dans le programme destiné au premier degré (2005). Il est intéressant de noter que ce terme ne dispose pas d'entrée au glossaire pour y être défini, on peut donc supposer qu'il est considéré comme d'usage courant.

En contrepoint, une absence est notable : le *schéma actantiel* formalisé par Greimas (1969) ne se retrouve qu'en filigrane dans des références aux personnages ou aux « différents rôles des intervenants » (Référentiel FWB FRALA Sec I, 2022 : p. 160).

Un narrateur cantonné au secondaire I

De manière surprenante, la notion de *narrateur* apparait uniquement dans les documents concernant le secondaire I. Ainsi, dans le programme FESeC de 2005, la notion de narrateur est mentionnée à la fois comme l'une des « connaissances relatives aux récits » (p. 27) et comme source de difficulté de compréhension quand ce narrateur est « peu identifiable » (p. 72).

Dans le référentiel FRALA de 2022, la notion est convoquée à de nombreuses reprises (dès la P1 et jusqu'en S3) : il s'agit d'être capable de l'identifier et de le distinguer de l'auteur, deux

attendus permettant de manifester sa maitrise d'une *lecture distanciée*[296] ou et de démontrer sa capacité à « appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel » (p. 164).

Une tension nouvelle

La notion de *tension narrative* apparait en 2017 dans le référentiel destiné à l'enseignement général de transition au sein d'une partie consacrée à la présentation schématique des activités de réception[297]. Amplifiant une définition déjà présente dans le référentiel de qualification (2014), cette part du prescrit, qui est repris intégralement dans les programmes FESeC, détaille les modes de réception : *fonctionnel* ou *esthétique*, *distancié* ou *participatif*. C'est dans ce dernier mode, où l'on « s'attache au déroulement successif des énoncés et à la construction progressive de l'univers référentiel », qu'est ainsi mentionnée la *tension narrative ou dramatique* à laquelle est soumis ce mode de lecture « lié aux phénomènes d'identification et de projection affective » (p. 45). Restreinte au syntagme *tension dramatique*, l'expression se retrouve également dans le glossaire du référentiel FRALA de 2022 pour caractériser la « lecture participative ou affective (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique…) » (p. 233). On reconnait ici les apports des travaux de Dufays (2014), qui associe la notion explorée par Baroni (2007a) à la *lecture littéraire*, conçue comme une alternance entre les modes de réception participatif et distancié, l'un comme l'autre étant jugés nécessaires à la construction du sens.

Une terminologie hésitante pour des notions peu présentes ?

Les notions de *point de vue* et de *focalisation* n'apparaissent que dans le dernier référentiel de 2022 qui, on l'a déjà dit, se démarque par une explicitation importante des contenus et attendus, dans une perspective explicite de revalorisation des savoirs (voir p. 197). La mention *(interne/externe)*, présente dans les deux cas, invite à penser que *focalisation* et *point de vue* sont envisagés comme synonymes, le modèle genettien étant quant à lui marqué par une tripartition incluant la focalisation dite « zéro » pour qualifier une situation d'élargissement du savoir au-delà des connaissances détenues par un personnage, d'omniscience ou de pluriponctualité. Cette indétermination terminologique se retrouve, dans le même référentiel

[296] Cet adjectif est systématiquement doté d'une astérisque renvoyant à l'entrée du glossaire consacrée à la lecture littéraire : « Cette expression désigne aujourd'hui une modalité de lecture consistant dans un va-et-vient entre une lecture distanciée (centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit) et une lecture participative ou affective (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique…). En contexte scolaire, la lecture littéraire développe donc un rapport au texte double et complémentaire, porteur de plaisir et de motivation. Elle s'applique aussi bien à la compréhension et à l'interprétation qu'à l'appréciation des textes. ». On reconnaitra ici la conceptualisation proposée par Jean-Louis Dufays à partir de ses travaux avec Dominique Ledur et Louis Gemenne (2015 [1996]).
[297] Référentiel FWB D2 et D3 GT (2017 : 45).

FRALA (2022), pour la notion de *rétrospection,* également qualifiée de *retour en arrière*, et de *flashback* dans la partie dédiée aux croisements entre disciplines, ici avec l'*Éducation culturelle et artistique* (ECA).

Cette hétérogénéité renvoie sans doute simplement au caractère collectif de la rédaction d'un tel document (à la longueur par ailleurs inégalée). Il n'en reste pas moins que ce refus de fixer une terminologie précise pourrait également être vue comme le signe du peu d'importance accordé à cet ensemble notionnel issu de la narratologie ; autrement dit, dans l'esprit des rédacteurs, peut-être n'est-il pas si grave d'aborder dans un même document des notions considérées comme semblables, mais sous des vocables variés ?

« Narratologie », cet apax des prescrits belges

Dans l'ensemble du corpus belge, une seule occurrence du terme *narratologie* a pu être isolée : le dernier référentiel FRALA (2022) indique ainsi, dans une formulation laissant pour le moins de latitude aux enseignant·es que « quelques notions de narratologie » (p. 190 – voir la figure 28) constituent des savoirs nécessaires pour *Construire un message significatif* dans des visées de réception (*lire/écouter*).

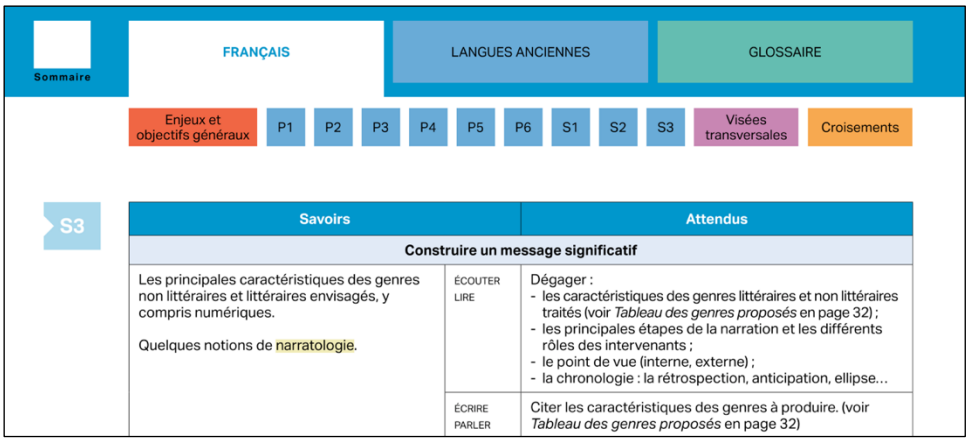


Figure 28 : Extrait du référentiel FRALA (2022), p. 190.

Mais si la quasi-absence du terme « narratologie » dans les prescrits belges est intéressante à relever, il ne faut pas en conclure, on l'a vu, à une absence totale des notions dérivées de la théorisation du récit. En revanche, il faut noter que c'est dans les prescrits les plus récents (2022) qu'apparait ce terme, inconnu jusqu'alors des programmes.

1.1.5. Des notions pour quelles finalités ?

Il s'agit maintenant d'envisager au sein de quelles finalités d'apprentissage ces notions narratologiques sont inscrites par les textes prescriptifs, et singulièrement à quelles compétences elles sont associées.

Quelles notions narratologiques pour quels usages ?

Au secondaire I

Dans le programme FESeC D1 (2005), les notions narratologiques présentes (voir tableau ci-dessus) se concentrent dans la première fiche-compétence *Lire le texte littéraire* sous la mention « Connaissances relatives aux récits de fiction ». Dans les pistes d'activités pour les apprentissages de cette compétence, les notions d'*ellipse* (auxquelles il s'agit de « suppléer » p. 28) et de *narrateur* (qu'il s'agit de « se représenter », *ibid*.) sont plus spécifiquement proposées comme pistes de travail pour l'opération « inférer » ; pour l'opération « Sélectionner les informations essentielles, les intégrer, les mémoriser », il est proposé de « construire la chronologie ou la structure du récit ». La plupart de ces notions sont ensuite reprises dans la fiche-compétence 4 *Écrire des textes littéraires* comme autant de « procédés d'écritures » ou de « caractéristiques et normes » avec lesquels il est possible de « jouer » (p. 45). Un exemple plus spécifique est ainsi donné : « Poursuivre un texte interrompu ; compléter une ellipse, ce qui précède le début, ce qui suit la fin du texte » (p. 45).

Dans le dernier prescrit en date, le référentiel FRALA (2022), les « quelques notions de narratologie » constituent, on l'a vu, des savoirs dans l'étape de communication *Construire un message significatif*, et ce dans des visées de réception (*lire/écouter*). Si cette unique mention de la « narratologie » ne se retrouve étonnamment qu'en 3e secondaire, les attendus listés au regard de celle-ci sont en fait identiques en 1re et en 2e secondaire :

> Dégager :
> - les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ;
> - le point de vue (interne, externe) ;
> - la chronologie : la rétrospection, anticipation, ellipse…

Pour les trois années, des notions narratologiques sont également présentées comme des savoirs (intitulés « Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques… d'un auteur *»*) dans l'étape de communication *Apprécier, agir/réagir, réviser* (p. 192). Il s'agit là, en termes d'attendus, de pouvoir :

> Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur :
> - gestion de la temporalité (linéarité, anticipation, retours en arrière…) ;
> - récits parallèles, enchâssés ;
> - rythme de la narration (ellipse, résumé…), du montage ;
> - focalisation interne/externe ;
> - narration unique/polyphonique[298] ;

Pareillement, pour les trois années, on retrouve des notions narratologiques (structure narrative, distinction narrateur/auteur, ellipse et ordre chronologique, principales étapes de la

[298] Ce dernier adjectif peut renvoyer – source de difficultés – à une diversité de situation narrative ; récit avec plusieurs perspectives, récit avec plusieurs narrateurs, récit en focalisation multiple.

narration) dans les sections consacrées aux savoir-faire. Ces notions sont alors citées dans les attendus, et cela toujours à la suite d'un verbe d'action : dégager, établir, utiliser…. Dans l'étape de communication *Construire un message significatif/du sens*, ces notions sont ainsi associées aux savoir-faire suivants :

- Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte ;
- Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel ;
- Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole.

Dans l'étape de communication *Apprécier, agir/réagir, réviser*, ces notions sont quant à elles associées aux savoir-faire suivants :

- Se situer personnellement par rapport au document ;
- Se construire une identité de lecteur/auditeur.

De manière intéressante, des notions narratologiques sont également mentionnées dans le descriptif d'une visée transversale *Développer une pensée critique et complexe* (p. 203). On retrouve ainsi l'identification du narrateur comme composante de l'attendu *Pratiquer une lecture distanciée (droits du lecteur)*, tandis que pour celui intitulé *Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur* est proposé l'ensemble de notions déjà rencontré :

- gestion de la temporalité (linéarité, anticipation, retours en arrière…) ;
- récits parallèles, enchâssés ;
- rythme de la narration (ellipse, résumé…), du montage ;
- focalisation interne/externe ;

Enfin, et de manière finalement compréhensible, aucune notion narratologique n'est convoquée explicitement dans les présentations des compétences en production ou réception, dont il est rappelé qu'elles nécessitent la mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis précédemment. Notons toutefois les compétences dans lesquelles peuvent s'inscrire ces notions : en 1re secondaire, *Résumer oralement un court texte narratif* et *Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou plusieurs illustration(s)* (p. 167) ; en 2e secondaire, *Résumer par écrit un court texte narratif* (p. 183) ; en 3e, *Relater oralement ou par écrit une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire ou non), en insérant une description* (p. 198).

Au secondaire II

Dans les programmes pour le deuxième et troisième degré qui, on l'a vu, font mention de peu de notions narratologiques, c'est dans la description de l'UAA 5 *S'inscrire dans une œuvre culturelle* que l'on trouve, comme ressources associées à la tâche *Manifester sa*

compréhension, son interprétation de l'œuvre, la mention – plutôt lapidaire – suivante (je souligne) :

> Récit de fiction : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, *choix narratifs*, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique (Programme FESeC D2 GT, 2018 : 50)

La non-spécification de ce que peuvent recouvrir ces *choix narratifs* peut laisser penser que sont supposés acquis un ensemble de savoirs spécifiés dans les prescrits du 1er degré ?

On ne note pas non plus de notions narratologiques dans la partie *Focus sur la littérature et les arts* adjointe à ces prescrits du D2 et D3 alors que la description des UAA 5 et 6, qui invitent, à partir de la lecture d'une œuvre source, à s'y inscrire (UAA5) et à en relater la rencontre (UAA6), renvoient pourtant à ce *Focus* pour y trouver des ressources permettant « une compréhension fine de l'œuvre »[299].

Un dernier trait est à expliciter dans le relevé des notions (tableau 7, p. 199) : la présence marquée de notions narratologiques dans le programme FESeC D2-D3 TQ-P (2014). Celle-ci s'explique par la présence de pistes méthodologiques pour guider le choix des œuvres culturelles sources à travailler dans le cadre de l'UAA5 *S'inscrire dans une œuvre culturelle*. Cette partie du prescrit relève que « le choix des œuvres culturelles est une opération délicate. Différents critères peuvent guider le choix des œuvres. » Parmi ceux-ci, on lit ainsi :

> Critères liés à la narration : nombre de lieux de l'action, temporalité (linéarité, anticipations, retours en arrière, ellipses), clarté de l'enchainement des actions, présence ou non de récits parallèles ou enchâssés, rythme de la narration ou du montage, narration unique ou multiple, début accrocheur, fin ouverte ou non. (p. 74)

Il est intéressant de noter que cette page entièrement dédiée à guider les enseignants du qualifiant dans la sélection d'œuvres n'a pas été reprise ensuite dans les programmes destinés à la filière générale de transition – alors qu'une bonne part du programme l'a été.

1.1.6. Synthèse

En creux se dessinent donc deux lignes de fractures. La première recouvre la division entre les prescrits du secondaire I et ceux du secondaire II. En début de secondaire s'observe une spécification plus précise des savoirs narratologiques, érigés en savoirs disciplinaires (Chevallard 1991 [1985]). Au secondaire II, il faut constater une large absence de notions spécifiquement désignées dans les prescrits. Faut-il y voir l'influence d'un paradigme plus lié

[299] Programme FESeC D2 GT (2018 : 54).

à l'interprétation en lecture au secondaire II (Brunel, Dufays *et al.* 2024), mobilisant donc moins ces notions pensées comme soutien à la compréhension ?

À ce schéma global échappent deux exceptions. D'une part, la *structure narrative*, renvoyant au schéma quinaire popularisé par Adam (1984), se retrouve dans tous les programmes consultés. D'autre part, faisant son apparition en 2014 dans les programmes du qualifiant (secondaire II), la *tension narrative* associée au pôle participatif de la *lecture littéraire* se retrouve également dans le référentiel 2022 pour le secondaire I. On peut y voir sans doute l'influence des travaux de Dufays (entre autres 2014) qui a rapidement associé l'apport de Baroni (2007a) à ses propositions didactiques autour de la *lecture littéraire*.

La deuxième ligne de fracture renvoie au caractère légèrement diachronique adopté pour ce corpus belge. Une évolution est perceptible entre la génération des programmes qui inauguraient l'approche par compétences (1999/2005) et la génération suivante. On observe en particulier un certain retour des savoirs disciplinaires qui sont explicitement nommés, traduisant une attention aux *savoirs fondamentaux* dans le référentiel le plus récent (FRALA 2022), ce qui se concrétise par le plus grand nombre de concepts narratologiques cités pour le corpus belge analysé.

1.2. France

1.2.1. Les prescrits considérés pour cette analyse

Les programmes français actuels sont issus d'une réforme menée en 2019-2020 et marquée, au lycée, par l'imposition d'un corpus d'œuvres à lire, l'introduction de la notion d'écrits d'appropriation et une insistance renouvelée sur l'étude de la langue[300]. Parallèlement, une réforme du baccalauréat (2021) a modifié le contenu de l'épreuve anticipée de français (EAF) en supprimant l'écriture d'invention, apparue en 2000.

Pour le lycée, ont été ainsi pris en compte les prescrits suivants[301] :

- Programme de français de seconde générale et technologique
- Programme de français de première des voies générale et technologique
- Programme de français, classe de seconde professionnelle
- Programme de français, classe de première professionnelle
- Programme de français, classe terminale professionnelle

[300] Cette dernière fait ainsi l'objet d'une part non négligeable (5 pages sur les 13 que compte le programme de Première).
[301] On trouvera en bibliographie générale les références détaillées des prescrits en question.

Pour ce qui est du collège et de ses 4 années, ont été analysés les programmes du cycle 3, dit « de consolidation », et du cycle 4, dit « des approfondissements ». Spécifiquement pour le cycle 3, des documents d'accompagnements ont été ajoutés à cette analyse puisque, on le verra, c'est dans ceux-ci que se retrouvent des mentions plus ou moins explicites de notions narratologiques, générant une situation particulière qui méritait d'être documentée.

1.2.2. Structure des programmes[302]

Les programmes du collège se structurent en différentes parties :

- Compétences langagières, orales et écrites
- Compétences linguistiques : étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)
- Culture littéraire et artistique
- Croisement entre les enseignements

C'est dans la 3e partie « Culture littéraire et artistique » que sont présentés les différentes entrées et les divers parcours. Y sont détaillés les objectifs d'apprentissages, ici dénommés « enjeux littéraires et de formation personnelle », accompagnés d'indications de corpus.

Les prescriptions officielles pour le lycée général et technologique proposent un préambule détaillant les finalités propres à l'enseignement du français, dont voici les deux premières :

> - améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continué de la langue […] ;
> - faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. Cela passe par l'acquisition de connaissances solides dans la discipline, notamment dans les domaines de l'analyse littéraire et de l'histoire littéraire (MÉN 2019, p. 2)

Notons également une finalité visant à « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation » (*ibid.*). Ces finalités ne sont toutefois pas des éléments structurants du programme qui est construit autour des objets d'études ancrés dans un découpage par genre et dans une perspective historique. Après cinq pages consacrées à l'*Étude de la langue au lycée,* suit ainsi une présentation globale du « programme » qui précède l'inventaire des objets d'études :

En seconde :

- La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle
- La littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle

[302] Cette présentation se limitera aux éléments nécessaires pour la compréhension de la suite de l'analyse. Pour un aperçu historique des instructions officielles en France, voir Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 122-124)

- Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle
- Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle

En première :

- La poésie du XIXe siècle au XXIe siècle
- La littérature d'idées du XVIe siècle au XVIIIe siècle
- Le roman et le récit du Moyen Âge au XXIe siècle
- Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle

De la même façon, les prescrits du lycée professionnel détaillent les compétences visées dans le cadre de l'enseignement du français, sans que celles-ci ne structurent le programme (p. 4) :

> - maîtriser l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication ;
> - maîtriser l'échange écrit : lire, analyser, écrire et adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires ;
> - devenir un lecteur compétent et critique, adapter sa lecture à la diversité des textes ;
> - confronter des connaissances et des expériences pour se construire.

On le voit, la place essentielle de la littérature dans les prescrits de la voie générale et technologique, a fait place à des compétences communicationnelles. Si « connaissance et maitrise de la langue » sont bien détaillées, le programme du lycée professionnel s'articule autour d'objets d'études aux intitulés moins ancrés dans des perspectives d'histoire littéraire.

1.2.3. Les notions narratologiques dans les prescrits français

France	Cycle 3 - 6e (2020)	Cycle 4 - 5e, 4e, 3e (2020)	Seconde GT (2019)	Première GT (2020)	Seconde pro (2019)	Première pro (2020)	Terminale pro (2020)
	21 pages	28 pages	13 pages	14 pages	12 pages	10 pages	7 pages
	Collège		**Lycée général et technologique**		**Lycée professionnel**		
Schéma quinaire / schéma narratif							
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	"mise en intrigue"						
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)							
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)							
Auteur implicite (auteur impliqué)							
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)							
Narrateur		"voix narratives"					
Narrateur homo-, hétérodiégétique…							
Narrateur interne/externe							
Narrateur omniscient							
Narrateur optionnel/ absent / témoin /personnage /non fiable ou autre..							
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne							
Narrataire							
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)							
Focalisation							
Perspective							
Point de vue							
Analepse (flashback)					rétrospections		
Prolepse (flashforward)					projections		
Scène / sommaire							
Ellipse							
Pause							
Métalepse							
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours							
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple)							
Enonciation (deixis, déictiques)							
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)							
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)							
Schéma des possibles narratifs (Bremond)							
Terme "narratologie"							

Tableau 9 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits français (1)

Notions présentes (au moins une fois dans un document, éventuellement sous un autre libellé)	**Notions absentes**
- Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement) - Narrateur - Focalisation - Point de vue - Analepse (flashback) - Prolepse (flashforward) - Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé) - Énonciation (deixis, déictiques)	- Schéma quinaire/schéma narratif - Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant) - Tension narrative (suspense, curiosité, surprise) - Narrateur interne/externe - Narrateur omniscient - Narrateur… autre (optionnel, absent, témoin, personnage…) - Auteur implicite (auteur impliqué) - Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.) - Narrateur homo-, hétérodiégétique - Narrateur non fiable - Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne - Narrataire - Scène/sommaire - Ellipse - Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.) - Enchâssement narratif (narration intradiégétique) - Perspective - Pause - Métalepse - Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours - Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple) - Schéma des possibles narratifs (Bremond)

Tableau 10 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits français (2)

Une rapide comparaison avec les tableaux reflétant la situation en Belgique permet de constater une présence des notions narratologiques nettement plus faible dans les prescrits français. Cette différence est d'autant plus marquée si l'on compare les prescrits du collège avec les plus récents textes valables pour le niveau équivalent en Belgique (Référentiel FWB FRALA Sec I, 2022) : trois notions citées dans les textes français contre 12 dans les prescrits belges qui, en outre, mentionnent explicitement le terme « narratologie ».

Un incontournable absent

Une absence est particulièrement notable en comparaison avec tous les autres terrains francophones : le schéma narratif (quelle que soit la terminologie adoptée : séquence narrative, schéma quinaire, etc.) n'apparait dans aucun des programmes français. Seules des mentions de « trame » ou de « structure narrative » peuvent éventuellement constituer les traces d'une notion qui est pourtant déclarée comme étant utilisée (au moins « rarement ») par 95 % des répondant·es à notre enquête. Faut-il voir, dans l'absence de cette notion plutôt

courante dans les autres terrains, les effets d'une critique portées par des approches subjectives de la littérature (perspective du « sujet lecteur ») qui aurait plus touché le monde de l'enseignement français à partir des années 2000 ? On a pu déjà dire que c'est surtout dans le contexte français que la critique du formalisme et de la narratologie d'inspiration structurale a été la plus forte, en étant partagée par une partie de la recherche en didactique du français et de la littérature : Dominique Bucheton (2002) évoque ainsi les « sempiternels schémas quinaire ou actanciel » (voir *supra*, p. 276 n. 380), tandis que Catherine Tauveron (1995a : 36-37) juge que

> [le schéma narratif] n'est pas l'outil adéquat pour aider les élèves qui ont déjà acquis une compétence narrative minimale à construire en interaction les parcours des différents personnages en présence, dont en général un seul est privilégié, le parcours des autres, tronqué en amont et en aval, se réduisant à une apparition fugace et fortuite, dans le champ du personnage principal.

Des prescrits au collège vides de narratologie (mais des traces dans les documents d'accompagnement)

Si les instructions officielles *stricto sensu* pour le collège mentionnent peu de notions narratologiques (à l'exception de la *mise en intrigue*, de la *voix narrative* et du *discours rapporté,* qui sont explicitement cités), c'est dans différents documents d'accompagnement des programmes des cycles 3 et 4 que se retrouvent à plusieurs reprises – mais de manière éparse – les traces de notions sans doute devenues des savoirs « protodisciplinaires » (de simples prérequis dont on n'a même plus besoin de rappeler l'existence aux enseignant·es, Chevallard 1991 [1985]). Les termes « péripéties » et « quête » (cycle 3 « Récit d'aventures », p. 2), l'opération de « comparaison de l'état initial/état final » (cycle 3 « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres »/récit d'apprentissage », p. 1) sont ainsi autant de reliquats associés à la notion de *schéma narratif*, jamais nommée comme telle dans les prescrits, bien que Daunay (2007b : §80) indique qu'elle semble l'une des notions les plus fréquemment enseignées dans les cours de littérature, souvent « dès les premières années du primaire ». Notons par ailleurs que la question associée à « l'enchainement chronologique et causal des évènements d'un récit » consiste à « percevoir les effets de leur mise en intrigue » (cycle 3, p. 14).

Cette unique occurrence du terme « intrigue » au sens qu'en propose Baroni (2007a) se place dans les repères de progressivité en « lecture et compréhension de l'écrit » pour le CM1 et CM2 (cycle 2), soit dès avant le secondaire. Par ailleurs, sans utiliser la notion de « tension narrative », qui n'apparait dans aucun des prescrits français, un document d'accompagnement

relatif aux récits d'aventures[303] s'inscrit dans cette perspective en détaillant les objectifs d'apprentissage suivants (je souligne) :

> - découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, *tiennent en haleine le lecteur et l'entrainent dans la lecture* ;
> - *comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient ;*
> - *s'interroger sur les raisons de l'intérêt que l'on prend à leur lecture.*

Il me semble important de noter cette insistance singulière (par rapport aux prescrits des autres pays) sur les effets de curiosité, d'immersion et de suspense dans la lecture, ainsi que la nécessaire compréhension des mécanismes qui y président. On notera que ces derniers ne sont pas spécifiés, pouvant tout à la fois référer à des approches thématiques, stylistiques ou… narratologiques.

Pareillement, c'est dès le niveau CM1/CM2 que l'élève est invité à « s'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs » dans le cadre de l'entrée « vivre des aventures » (p. 23 du programme). Dépersonnalisation des savoirs scolaires oblige, cette notion des « possibles narratifs » n'est pas reliée explicitement au « schéma des possibles narratifs » de Bremond (1966), mais il est intéressant de constater que seuls les prescrits français utilisent ce syntagme de « possibles narratifs » – potentielle survivance d'une notion qui aurait été un peu plus scolarisée dans l'école française[304].

Absence significative également que celle du *narrateur* dans les prescrits du collège… et indice sans doute du caractère protodisciplinaire, encore une fois, d'une notion que l'on peut probablement considérer comme faisant partie d'une vulgate notionnelle dont il est difficile de se passer. À l'appui de cette hypothèse, se retrouve la mention suivante dans le document d'accompagnement des programmes du cycle 3 intitulé « La compréhension des textes narratifs (récits et romans) »[305] (je souligne) :

> L'élève doit être en capacité de *distinguer auteur et narrateur* en repérant les indices textuels qui marquent la présence du narrateur (pronoms, verbes d'opinion, vocabulaire mélioratif ou péjoratif, etc.)

---

[303] Éduscol, « Vivre des aventures - CM1/CM2 & Récits d'aventures - 6ème », URL : : https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3

[304] Voir ainsi la proposition didactique que propose Tauveron (1985) dans un article pour *Repères* intitulé « Entrée dans les possibles narratifs au CE1 ». Notons que Bonne-Dulibine & Huynh (1995) s'étonnent déjà du peu d'utilisation de cette notion par les répondant·es de leur enquête sur la « fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français » (4 mentions sur 73 questionnaires récoltés auprès d'enseignant·es du secondaire), cf. *supra*, p. 134.

[305] Éduscol, « La compréhension des textes narratifs (récits et romans) », URL : https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3

Pour clore cette l'exploration des prescrits du collège, définitivement bien vides de notions narratologiques pour ce qui est des textes de programme au sens strict, notons que l'absence de mention des notions relatives au *rythme du récit* se double, à nouveau, de l'utilisation de celles-ci dans un document d'accompagnement consacré à l'évaluation par l'enseignant·e de la lisibilité des textes[306]. Pour mener celle-ci, il s'agit d'envisager la complexité de « la structure ou architecture sous-jacente du texte ou du document », en précisant « pour un récit, retours en arrière, récits parallèles par exemple » (p. 3). La notion d'*ellipse* est rapidement évoquée, quant à elle, comme marqueur de l'autonomisation de l'élève en lecture compréhensive[307] :

> Il comble l'ellipse narrative en s'appuyant sur des éléments pertinents du texte (par exemple l'enfance de Charlot ou l'ellipse narrative entre les deux visites des Hubières dans « Aux Champs » de Maupassant). (p. 3)

À cela doit s'ajouter l'observation que les finalités d'apprentissage en lecture de textes littéraires ou en rédaction mentionnent – mais sans les spécifier – des « notions littéraires » (cycle 3 en lecture, p. 14) ou « des notions d'analyse des textes » (cycle 4 en écriture, p. 14). Ainsi, à titre d'exemple, est prévue, au cycle 4, la pratique de « l'écriture d'invention » pour laquelle il s'agit « d'exploiter des lectures pour enrichir son écrit » avec « l'utilisation des outils d'analyses des textes » (p. 14).

On le voit, les instructions officielles actuelles pour le collège se caractérisent donc par une absence relative des notions narratologiques qui sont mentionnées dans la plupart des prescrits du même niveau dans les autres pays et régions envisagées. Cette absence est néanmoins contrebalancée par des mentions éparses, explicites ou détournées des différentes notions ci-dessus dans les documents d'accompagnement de ces programmes.

Au lycée, un rien de focalisation

Denizot (2023) et Daunay (2023)[308] ont pu repérer que les programmes actuels du lycée général et technologique mentionnent quelques notions narratologiques, mais sans les référer particulièrement à un champ théorique spécifique. De façon intéressante, c'est dans la présentation générale de *L'étude de la langue au lycée* – et non dans la partie *Programme,* où sont présentés les objets d'études – qu'on peut lire ceci (je souligne) :

> L'acquisition d'un *vocabulaire technique* permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (*connaissances*

[306] Éduscol, « La lisibilité des textes », URL : : https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3
[307] Éduscol, « Attendus de fin d'année de 4e » URL : : https://eduscol.education.fr/3866/francais-cycle-4
[308] Dans le cadre de journées d'étude organisées en juillet 2023 en lien avec la recherche FNS dans laquelle s'inscrit cette thèse, ces deux partenaires du projet se sont attaché·es à la situation de la narratologie dans les prescrits français pour le lycée général et technologique ; je leur reprends une part de leur analyse en y ajoutant quelques éléments. Que tous deux soit ici remercié·es.

> *linguistiques*), et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore*,* adjectif*,* subordination*, focalisation,* assonance*,* etc.) dont elles proposent des définitions. (p. 3)

Si Denizot voit dans cet ensemble de « vocabulaire technique » une « liste fourre-tout qui ne permet guère de construire un cadre théorique cohérent » (Denizot 2023 : §19), Daunay y perçoit quant à lui une « liste à la Prévert » de « connaissances linguistiques », qui pourrait constituer un amalgame favorable à la seule notion narratologique présente ici – la *focalisation* – en ce qu'elle est accolée aux notions grammaticales et peut de ce fait « bénéficier du succès ancestral de ce contenu scolaire » (Daunay 2023 : §30). Et d'ajouter :

> Il n'est pas anodin que le seul concept proprement narratologique cité dans la liste soit la focalisation, dont Baroni (2023c : 15 *sq.*) a montré le statut paradoxal : à la fois « l'acquis le plus important des études de narratologie pour l'explication des textes » (Bergez 2021 : 38), mais dont la « belle carrière comme outil scolaire de lecture des textes littéraires » coexiste avec des « difficultés dans l'exploitation du concept par les enseignants et son maniement par les élèves », difficultés qui demandent à interroger la théorie comme sa version scolaire (Paveau & Pécheyran 1995 : 72).

Ainsi « timidement érigée en savoir disciplinaire (puisqu'il faut en proposer une définition) » (Denizot 2023 : §19), la notion de *focalisation* se retrouve également un peu plus loin (p. 9), cette fois sous le terme de « point de vue » dont le « changement » est donné comme exemple d'écriture d'invention, parmi d'autres types d'écrits d'appropriation (je souligne) :

> Ces écrits d'appropriation peuvent prendre des formes variées : restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention (pastiches, réécritures, changements de cadre spatio-temporel, *changements de point de vue*, etc.) ; écriture d'intervention (*changement d'un possible narratif*, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.).

Notons également, dans ce passage, l'utilisation de la notion de « possible narratif », déjà rencontrée dans les prescrits du collège et spécifique aux instructions françaises.

Au lycée professionnel, un rien plus d'outils

Au-delà de la focalisation, les textes du lycée professionnel font une place (très) légèrement plus importante à quelques notions narratologiques, citées au sein d'une liste de

« notions-clé » pour l'objet d'étude *Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques* (programme de Première, p. 7, je souligne) :

> L'objet d'étude invite les élèves à prendre en compte les spécificités de l'écriture romanesque, pour qu'ils apprennent à distinguer et analyser les divers éléments qui constituent le texte narratif. Par exemple, en s'interrogeant sur :
> - la *mise en récit*, c'est-à-dire la façon dont les événements qui jalonnent le parcours du personnage étudié sont choisis, agencés, organisés et le *point de vue* à partir duquel ils sont racontés ;
> - *l'organisation temporelle* et, en particulier, le *jeu avec le temps* ;
> - les paroles et les pensées des personnages, et les moyens spécifiques pour les rapporter. (p. 8)

En seconde, c'est dans le cadre de l'étude des écritures autobiographiques que sont citées « rétrospections » et « anticipations » liées à un travail de révision des temps verbaux (p. 7).

Ces deux exemples invitent à considérer que, dans la filière professionnelle, les rédacteur·rices des programmes jugent nécessaire de spécifier des notions absentes de ceux du lycée général, tendance que l'on retrouve également dans la situation belge.

1.2.4. Des programmes français bien peu narratologiques

En adoptant une perspective diachronique, Denizot (2023) remarquait que les notions narratologiques semblaient constituer des savoirs « quasi invisibles » et « devenus indésirables » (§20) dans les instructions françaises, et ce sous l'influence de divers facteurs : un recentrage sur des approches d'histoire littéraire, une conception plus patrimoniale de la littérature et les critiques issues de la « didactique de la littérature » envisageant la littérature « comme discours spécifique » et « comme objet à penser dans sa spécificité » (Daunay 2007b : 149).

La mise en relation de ces prescrits avec les textes officiels des autres terrains indique également que les programmes actuels en France accordent, comparativement aux autres pays, une place plus faible à l'outillage narratologique. Quand sont citées des notions, cela est fait de manière éparse et, pour le collège, essentiellement dans les documents d'accompagnement. Cette situation paradoxale donne à voir des savoirs qui semblent être tellement évidents (protodisciplinaires) qu'ils sont utilisés dans ces documents d'accompagnement sans devoir être spécifiés dans les programmes, où l'on évoque un « vocabulaire technique », des « notions linguistiques » ou « d'analyse du texte » sans en fournir une définition ou une liste précise. On le verra, la situation est différente au Québec et en Suisse, au moins pour le secondaire I.

1.3. Québec

1.3.1. Les prescrits considérés pour cette analyse

Les prescrits québécois pour l'enseignement secondaire et postsecondaire sont, à la différence des autres contextes, assez peu nombreux.

Le *Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement* se décline en deux documents : le premier pour les deux premières années composant le premier cycle secondaire (145 pages), le second pour les trois années du deuxième cycle (187 pages). Ces deux documents, datant respectivement de 2005 et 2009, se sont vu adjoindre en 2011 un document complémentaire qui reprend de manière systématique la *Progression des apprentissages au secondaire*[309].

Pour ce qui est du niveau collégial (les CÉGEP), trois documents ont été pris en considération :

- les 6 pages relatives aux matières *Français, langue d'enseignement et littérature*. Ce prescrit, qui date de la réforme des programmes des CÉGEP en 1994, a été révisé superficiellement en 2016 ;
- le *Guide de correction de l'épreuve uniforme de français*, établi en 2015 et toujours d'application en 2024[310] ;
- les *Sujets de rédactions pour l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature* (2022).

1.3.2. Structure des programmes[311]

Les programmes du secondaire québécois sont structurés autour de trois compétences : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés*, et *Communiquer oralement*. Au sein des deux premières, une « famille de situation » est à chaque fois associée à l'enseignement littéraire : respectivement *Découvrir des univers littéraire en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique* et *Créer en élaborant des textes « littéraires »*[312]. Chacune des compétences est subdivisée en quatre stratégies énoncées sensiblement de la même façon : pour la compétence de lecture, on compte ainsi les démarches *planifier*,

---

[309] Source des données : https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement (consulté le 14/02/24). Pour une description plus détaillée de ce document sur la progression des apprentissages, voir Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 127).
[310] Source des données : https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais (consulté le 14/02/24).
[311] Cette présentation se limitera aux éléments nécessaires pour la compréhension de la suite de l'analyse. Pour un exposé plus exhaustif, voir Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 125-127).
[312] On notera l'usage contrasté des guillemets entre les deux finalités. Dans les programmes de 1995, ces guillemets de prudence sont absents quand il s'agit de qualifier les productions attendues en « écriture de textes littéraires » par les élèves (MEQ 1995 :63).

comprendre/interpréter un texte, *réagir au texte* et *évaluer l'efficacité de sa démarche*. Ces quatre stratégies deviennent bien souvent, dans les pratiques enseignantes, des parties de l'évaluation du travail des élèves, se transformant en des questions dites de « compréhension », d'« interprétation », de « réaction » ou de « jugement critique », comme en ont témoigné différent·es enseignant·es rencontré·es[313].

Outre la présentation de la discipline *Français, langue d'enseignement* et de ces trois compétences, les prescrits du secondaire comportent une partie intitulée « Éléments d'apprentissage : notions et concepts ». Ce lexique de « Connaissances à construire et à mobiliser »[314] contient une sous-partie dédiée explicitement à la littérature (uniquement dans le document consacré au deuxième cycle). On y retrouve une dizaine de notions et concepts : « littérature, institution littéraire, texte littéraire, genres littéraires narratif, poétique et dramatique, texte de genre narratif, texte de genre poétique et texte de genre dramatique » (MÉLS, 2009 : 146-159). C'est dans cette section que se retrouvent la plupart des notions narratologiques citées par les programmes.

[313] Cela s'observe également dans les questionnaires qui suivent les textes proposés dans les manuels : dans *Les spécialistes, 2e année* (p. 82-83 par exemple), les questions sont ainsi systématiquement précédées des mentions « C », « I », « R » ou « J » pour ces différents savoir-faire dérivés des compétences édictées dans les prescrits du MEQ.

[314] Émery-Bruneau & Ronveaux (2017) font remarquer que la présence d'une telle liste est une première dans l'histoire moderne de l'enseignement secondaire québécois.

1.3.3. Les notions narratologiques dans les prescrits québécois

Québec	Secondaire I (2005)	Secondaire II (2009)	Secondaire I & II Progression des apprentissages au secondaire (2011)	Composantes de la formation générale - (2009/2016)	Guide de correction de l'épreuve uniforme de français (2015)
	63 pages	194 pages	89 pages	52 pages	108 pages
	Sec I	**Sec II**	**Progression des apprentissages Sec I & II**	**CÉGEP**	
Schéma quinaire / schéma narratif					
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)					
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)					
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)					
Auteur implicite (auteur impliqué)					
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)					
Narrateur					
Narrateur homo-, hétérodiégétique…					
Narrateur interne/externe		point de vue interne/externe			
Narrateur omniscient					
Narrateur optionnel/ absent / témoin /personnage /non fiable ou autre..	narrateur témoin/participant				
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne					
Narrataire					
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)					
Focalisation					
Perspective					
Point de vue					
Analepse (flashback)		retour en arrière	retour en arrière		
Prolepse (flashforward)		anticipation	anticipation		
Scène / sommaire					
Ellipse					
Pause					
Métalepse					
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours					
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple)					
Enonciation (deixis, déictiques)					
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)					
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)					
Schéma des possibles narratifs (Bremond)					
Terme "narratologie"					

Tableau 11 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits québécois (1)

Notions présentes (au moins une fois dans un document, éventuellement sous un autre libellé)	**Notions absentes**
- Schéma quinaire/schéma narratif - Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement) - Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant) - Narrateur - Narrateur interne/externe - Narrateur omniscient - Narrateur… autre (optionnel, absent, témoin, personnage…) - Point de vue - Analepse (flashback) - Prolepse (flashforward) - Scène/sommaire - Ellipse - Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé) - Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	- Tension narrative (suspense, curiosité, surprise) - Auteur implicite (auteur impliqué) - Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.) - Narrateur homo-, hétérodiégétique - Narrateur non fiable - Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne - Narrataire - Enchâssement narratif (narration intradiégétique) - Focalisation - Perspective - Pause - Métalepse - Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours - Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple) - Énonciation (deixis, déictiques) - Schéma des possibles narratifs (Bremond)

Tableau 12 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits québécois (2)

Comme le note Boutin (2023) et comme le montrent les tableaux ci-dessus, on retrouve les éléments usuels d'une boite à outils narratologique « classique » dans les prescrits du secondaire québécois. C'est également ce que relèvent Dezutter, Babin *et al.* (2020 : §15) dans leur examen de la *Progression des apprentissages* (je souligne) :

> On peut repérer dans les contenus liés à la narration, présentée comme traversant les compétences lire-écrire et communiquer oralement, un certain amalgame entre différentes approches des textes, qui ne sont pas explicitement mises en relation les unes avec les autres :
>
> - l'approche communicative, qui conduit à repérer les éléments constitutifs de « la situation de communication » (identifier l'auteur du texte, se situer en tant que lecteur ou auditeur de textes littéraires) (MELS, 2009 : 29) ;
> - *l'approche narratologique*, avec encore une présence marquée de l'analyse narratologique du roman (Genette, 1972 ; Greimas, 1966) : distinguer l'auteur du narrateur (au secondaire), constater la succession (séquence) des évènements dans l'intrigue (au primaire) ; éléments du schéma actanciel (adjuvant, opposant…).

Dans les développements qui suivent, je ne reviens pas systématiquement sur une caractéristique importante de cette étude des prescrits québécois – et qui saute aux yeux à la lecture du tableau 11 ci-dessus : le silence quasi complet des prescrits du CÉGEP (niveau postsecondaire) sur les notions narratologiques.

1.3.4. Des notions pour quelles finalités ?

Une intrigue à écrire

Le terme *intrigue* est, en comparaison avec les autres prescrits, bien plus présent dans les plans d'études québécois : on en compte 16 occurrences au premier cycle du secondaire et 9 au deuxième cycle[315]. Cette présence s'explique par l'importance de cette notion dans les activités de production (compétence 2 : *écrire des textes variés*). Une des « familles de situations variées » dans lesquelles l'enseignant·e doit organiser ses interventions est en effet intitulée *Inventer des intrigues en élaborant des récits* (MES 2005 : 110, je souligne) :

> Écrire pour inventer permet à l'élève d'exprimer et de partager sa vision du monde. Même si plusieurs genres de récits ont été abordés au primaire, le travail systématique sur le texte narratif est nouveau en écriture. La construction de récits met en branle des procédés d'écriture observés en lecture et mis en évidence par la réflexion sur la *grammaire du texte* et de la phrase. Au premier cycle du secondaire, on privilégie la rédaction de récits comportant un déroulement chronologique. L'élève doit orchestrer les éléments de son récit de façon à créer une *mise en intrigue* comportant une quête d'équilibre.

La notion d'*intrigue*, ici rapprochée de la notion de « quête d'équilibre », est explicitement définie dans le lexique du programme du deuxième cycle avec les termes suivants (MELS 2009 : 154) :

> se représenter l'intrigue d'un récit comme une quête d'équilibre et un enchaînement d'événements et de faits qui :
> - constituent la trame de l'action de l'histoire racontée
> - impliquent un état initial, une transformation et un état final

La notion d'intrigue est clairement associée à la trame des évènements racontés et au *schéma quinaire*, dont on retrouve ici trois des cinq étapes canoniques.

Le schéma narratif : un outil de planification et de compréhension

Cette notion décidément incontournable se retrouve explicitement dans les prescrits du secondaire avec deux occurrences au premier cycle et quatre au second. Elle est rangée dans la famille de situations *Créer en élaborant des textes « littéraires »* (MELS 2009 : 66) et on insiste sur son rôle de soutien à la production d'écrits : « Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments en utilisant le schéma narratif pour tracer le fil conducteur de son récit ». En contraste avec les autres prescrits que nous avons passé en revue, la notion fait l'objet d'une forme de

[315] Dans les prescrits belges, suisses et français, on n'observe qu'une à trois mentions du terme (quand on en retrouve).

progression, réservant la situation finale au deuxième cycle du secondaire (MELS 2005 : 115) :

> Établir des liens… entre une situation initiale d'équilibre, un élément perturbateur, des actions visant le rétablissement de l'équilibre et un dénouement mettant fin à la quête d'équilibre (la situation finale sera travaillée au cycle suivant).

Cette progression s'inscrit dans la continuité d'une différenciation repérée par Lépine dans son article « Du schéma narratif au couple nœud-dénouement » (2011 : 66) :

> Les programmes […] pour le primaire et pour le secondaire proposent deux formes de structure de récit : 1) en trois temps (début, milieu, fin) ; 2) en cinq temps (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale).

S'il est considéré comme un outil de planification dans la production d'un récit, le schéma narratif (ici accolé au *schéma actantiel*[316]) est également envisagé dans une perspective de réception. On lit ainsi dans les « Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant » (MELS 2009 : 153, je souligne) :

> Le schéma narratif et le schéma actantiel offrent des *outils* pour reconnaître et interrelier les éléments constitutifs de l'histoire propre à chaque univers. Ils devraient faciliter les discussions et les échanges dans le travail de *compréhension et d'interprétation des textes* et être mis au service de *l'écriture de textes*.

De la même façon, la *Progression des apprentissages* (MELS 2011 : 27) précise dans une partie consacrée à « La narration dans les textes littéraires » :

> Dès le premier cycle : l'élève est amené à se représenter la narration comme l'action de raconter comment, au cours d'une suite d'évènements, un ou des personnages réussissent ou non une quête d'équilibre. Il apprend à recourir de manière autonome au schéma narratif pour comprendre l'histoire ; il s'intéresse au narrateur et à la manière dont l'histoire est racontée.

Le flou du point de vue et du narrateur

Les notions de *narrateur* et de *point de vue* sont, quant à elles, entremêlées dans les deux programmes du secondaire alors que seule la notion de *point de vue* est citée dans les programmes de l'enseignement collégial – c'est au demeurant l'unique notion narratologique explicitement nommée à ce niveau de formation.

Au premier cycle, la stratégie « Choisir le point de vue… d'un narrateur omniscient, témoin ou participant, racontant à la 1re ou à la 3e personne, au présent ou au passé » est associée au processus de planification de l'écrit, dans la famille de situations « Inventer des intrigues en

[316] Le *schéma actantiel*, qui fait ainsi son apparition (il n'était pas présent dans les programmes antérieurs) n'est cité qu'à cet endroit dans le programme du 2e cycle du secondaire (MELS 2009 : 153), sans être présenté ou défini dans le glossaire (indice de son caractère protodisciplinaire pour les concepteur·rices du programme).

élaborant des récits », au sein de la compétence « Écrire des textes variés » (MEQ 2005 : 113). En lecture, l'attendu de fin de cycle cible une compétence qui consiste à reconnaitre « le point de vue adopté par le narrateur ou par certains personnages » (*ibid*. p. 101) avant de préciser quelques pages plus loin que, pour « comprendre et interpréter un texte », il s'agit de « déterminer si le point de vue adopté est plutôt objectif ou plutôt subjectif et s'il est maintenu ; dans le cas du narrateur, déterminer si ce point de vue est externe ou interne » (p. 106). Cette bipartition et cette terminologie « interne/externe » ne se retrouvent qu'à cette occasion puisque les notions de statut du *narrateur* et de *perspective narrative* empruntent, ailleurs, une terminologie en trois catégories : « narrateur omniscient », « témoin » ou « participant ». La différence ici constatée entre les visées en lecture et celles en écriture renvoie, peut-être, à la volonté de différencier l'outillage selon les compétences (ce qui s'observait en effet dans les programmes antérieurs) ; à moins que, plus simplement, la rédaction des prescrits ait été divisée entre des équipes différentes pour les compétences « lire » et « écrire »[317] ?

Dans le programme du deuxième cycle, la tripartition terminologique (*narrateur omniscient, témoin ou participant*) évolue encore quelque peu : le lexique des « connaissances à construire et mobiliser » contient ainsi une partie dédiée à la littérature (MELS 2011 : 154-155) qui oppose le narrateur « qui participe aux événements » à celui « qui ne participe pas aux événements ou qui en est témoin ». Outre que ce lexique ne compte, à première vue[318], pas

[317] Peut-être faut-il voir aussi dans cette tripartition terminologique une influence du champ anglophone, dans lequel la notion de « witness-narrator » est proposée par Norman Friedman (1955) à côté du « protagonist-narrator » et de trois régimes d'omniscience. Cela pourrait également trahir l'influence des travaux de Dominique Maingueneau, qui propose en 1986 (*Éléments de linguistique pour le texte littéraire*) la notion de « narrateur-témoin » défini comme « extérieur à l'action tout en partageant les valeurs et les discours des personnages » (1986 : 102-103). La *dépersonnalisation* des savoirs complique le repérage des modèles théoriques sous-jacents.

[318] À première vue seulement, car la deuxième case du tableau (figure 29) propose de s'attarder sur la « vision du narrateur » en détaillant une option portant sur « l'intériorité du personnage (ex. sentiments, pensées motivations) ». C'est dernière situation réfère, d'une certaine façon, à la question d'un point de vue interne à un personnage. On a donc ici un exemple supplémentaire d'une agglomération des questions de statut du narrateur et de perspective narrative.

d'entrée pour le « point de vue », celle dédiée au « statut du narrateur » ne reproduit donc pas la tripartition établie au premier cycle :

Statut du narrateur	– Reconnaître et utiliser, dans des textes de genre narratif variés, certains procédés liés au statut du narrateur : • narrateur qui participe aux événements et qui raconte l'histoire à la 1re personne • narrateur qui ne participe pas aux événements ou qui en est témoin et qui raconte l'histoire à la 3e personne
Statut du narrateur (*Suite*)	– Reconnaître et utiliser, dans divers textes de genre narratif, la vision du narrateur qui porte sur : • l'extériorité du personnage (ex. apparence physique, dires, gestes) • l'intériorité du personnage (ex. sentiments, pensées, motivations) • le passé, le présent ou l'avenir de l'histoire – Reconnaître, au cours de la troisième année du cycle, les narrateurs multiples

Figure 29 : Extrait du lexique du programme du deuxième cycle secondaire (MELS 2011 : 154-155)

Si on ajoute le fait que, dans le reste du même programme, le statut du narrateur est décrit sur la base d'oppositions binaires (« omniscient ou non, participant ou non » p. 67, par exemple), on doit bien constater une certaine hétérogénéité terminologique autour de cette notion qui apparait néanmoins centrale. Preuve de l'importance accordée à celle-ci : le « point de vue de la narration » est la seule notion qui peut être retrouvée dans les documents relatifs à l'enseignement collégial (CÉGEP). On en trouve la trace non pas dans les prescrits en tant que tels, mais dans les consignes et le guide de correction de l'épreuve uniforme de français[319], son format influençant grandement les contenus abordés dans ce cycle de la scolarité obligatoire québécoise. Dans les consignes de cette épreuve, la convocation obligatoire de « connaissances littéraires » dans la rédaction de la « dissertation critique » est accompagnée d'une note de bas de page explicative (MÉES 2022 : 1) :

> On entend par « connaissances littéraires » les procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et les notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) utilisés à l'appui de votre argumentation.

Dans le guide de correction (MERS 2015), le « point de vue de la narration » est également cité comme un exemple de connaissance littéraire formelle. Néanmoins, il faut noter qu'aucun des six exemples[320] proposés pour illustrer la mobilisation de telles connaissances littéraires ne met en avant « le point de vue de la narration ». Ce constat rejoint le témoignage d'une enseignante au CÉGEP :

> À l'arrivée au CÉGEP, le bagage théorique quasi exclusif de nos étudiant.es consiste en quelques notions de narratologie (schémas quinaire et actantiel, points

[319] Voir la description que donnent Cellard & Goulet (2022) de cette épreuve terminale dans leur article « La dissertation critique : la "cousine québécoise" de la dissertation et du commentaire français ».
[320] Ces exemples sont constitués d'un extrait de copie d'épreuve, de son analyse et d'une proposition de notation chiffrée.

> de vue de narration), qui sont ensuite peu sollicitées puisque les orientations ministérielles du programme du CÉGEP mettent plutôt l'accent sur une approche stylistique et thématique.
>
> (Nancy, E30, postsecondaire, Québec[321])

1.4. Suisse

1.4.1. Contexte et prescrits considérés pour cette analyse

Le contexte suisse se caractérise par un enseignement relevant majoritairement de la compétence des différents cantons. Néanmoins, les plans d'études qui y sont en vigueur sont maintenant issus d'un mouvement croissant de coordination à différents niveaux institutionnels. Pour la scolarité obligatoire (comprenant le secondaire I), cette coordination se réalise au niveau des régions linguistiques, la Suisse romande dans notre cas. Pour ce qui est du secondaire II (école de maturité et école de culture générale), la coordination s'opère au niveau fédéral par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), et pour ce qui est de la formation professionnelle, du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

En conséquence, pour les terrains considérés dans le cadre de cette étude, les prescrits suivants ont été pris en considération :

- pour la scolarité obligatoire, le *Plan d'études romand* (PER) relevant de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin ;
- pour la formation ultérieure, soit le secondaire II de formation générale (maturité gymnasiale), les écoles de culture générale, ou la formation professionnelle (maturité professionnelle), les plans d'études cadre correspondants, tous issus de la CDIP ou du SEFRI :
  - *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* (CDIP, 1994) ;
  - *Annexe au plan d'études cadre du 9 juin 1994 pour les écoles de maturité – Compétences de base en mathématiques et en langue première constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures* (CDIP, 2016) ;
  - *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale* (CDIP, 2018) ;
  - *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle* (SEFRI, 2012).

[321] Échange par courriel, préalable à l'entretien.

À ces plans d'études, nous avons ajouté une version préparatoire (2023) du document renouvelé pour les écoles de maturité gymnasiale, celui-ci ayant été partagé aux enseignant·es pour avis au printemps 2023[322].

Pour la formation postobligatoire, ces différents plans d'études cadre sont ensuite transposés au niveau cantonal. Seuls les prescrits pour les cantons de Vaud et de Genève ont été ici envisagés :

- À Genève[323] :
  - *Programme des disciplines en filière gymnasiale* (Collège de Genève, 2021)[324] ;
  - *Plan d'études cantonal. École de culture générale* (DIP, 2011) ;
- Dans le canton de Vaud[325] :
  - *Plan d'études pour l'école de maturité* (édition 2021) ;
  - *Plan d'études pour l'école de commerce* (édition 2021) ;
  - *Plan d'études pour la maturité professionnelle* (édition 2021).

La grammaire de référence associée au *Plan d'études romand* (PER), *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* (CIIP-2013) a été ajoutée à cet ensemble de prescrits.

1.4.2. Structure des programmes[326]

Au secondaire I : le PER depuis 2011

Issu d'un effort de coordination intercantonal, le plan d'études romand a été introduit dans les cantons de Suisse romande à partir de 2011 et couvre les 11 années de la scolarité obligatoire (4 à 15 ans), divisées en 3 cycles : deux cycles primaires et celui du secondaire I. C'est ce dernier, le cycle 3, qui a fait l'objet d'une analyse.

Le PER établit, pour la discipline Français, huit ensembles d'objectifs déclinés à chaque fois par cycle, puis par année, dans une logique de progression des apprentissages (voir figure 30)[327]. L'essentiel des notions narratologiques sont citées, assez logiquement, dans les

---

[322] Voir ici : https://matu2023.ch/fr/rrm-orm (consulté le 30 juin 2024). Sans modification pour la partie consacrée à l'enseignement du français, ce *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité gymnasiale* a été adopté par la CDIP en juin 2024 pour entrer en application à la rentrée scolaire d'aout 2024. Voir ici : https://www.edk.ch/fr/themes/maturite-gymnasiale (consulté le 30 juin 2024).
[323] Malgré les efforts déployés, il a été impossible de trouver un document de prescrit genevois pour la maturité professionnelle.
[324] Consultable sur : https://www.ge.ch/document/programmes-disciplines-enseignees-dans-filiere-gymnasiale-au-college-geneve-valable-eleves-scolarises-2021
[325] Plans d'études consultables sur www.vd.ch/gymnase
[326] Cette présentation se limitera aux éléments nécessaires pour la compréhension de la suite de l'analyse. Pour un exposé plus général sur les prescrits suisses, voir Simard, Dufays et al. (2019 [2010] : 134-138).
[327] Extrait du PDF présentant la version 3.0 du PER, section *Langues*, p. 10-11, disponible en ligne : https://portail.ciip.ch/per/disciplines/1 (consulté le 20/01/2025).

parties consacrées au texte narratif, en lien avec les objectifs *Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens* (L1 31) et *Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation* (L1 32). Le PER est accompagné d'une grammaire de référence (2013) et de moyens d'enseignement. Ces MER (pour Moyens d'Enseignement Romands) sont composés, pour le cycle 3, de deux collections de manuels (*L'atelier du langage* et le *Livre unique*) ainsi que de ressources numériques accessibles aux enseignant·es sur une plateforme dédiée. Pour le cycle 3, on y trouve une septantaine d'entrées allant d'outils numériques à des séquences pédagogiques associées aux différents objectifs du PER.



Figure 30 : Structuration des objectifs d'apprentissage pour la discipline Français – PER

Au secondaire II : communication écrite/orale et littérature

Pour ce qui est de la formation postobligatoire, on l'a vu, les textes prescriptifs se multiplient : plans d'études cadre (PEC) d'un côté, puis déclinaisons cantonales pour, à chaque fois, trois ordres d'enseignement : voie gymnasiale, voie professionnelle et école de culture générale.

La maturité gymnasiale

En ce qui concerne la maturité gymnasiale, qui offre un accès direct aux hautes écoles, écoles polytechniques et universités, nous avons examiné le PEC introduit en 1994, qui reste en vigueur en 2023 tout en ayant été augmenté en 2016 d'une annexe relative aux compétences de base en langue première. Les objectifs fondamentaux énoncent, en deux pages, les connaissances, les savoir-faire et les attitudes attendus, spécifiant à chaque fois ceux-ci en quatre sous-catégories intitulées *Langue et communication, Langue et pensée, Langue et culture, Langue et expression de soi.* L'annexe de 2016 poursuit l'objectif de préciser les *compétences de base en langue première constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures* (p. 5). Ces compétences sont introduites par un énoncé du type « être capable de… » (p. ex. être capable d'interpréter des textes, être capable d'enrichir le contenu des textes par la collation ou recherche critique des sources, etc.) et elles sont définies dans des paragraphes regroupés en trois ensembles : *Réception des textes (orale et écrite), Production de textes (orale et écrite), Conscience linguistique.*

Le projet de renouvèlement du PEC pour la maturité gymnasiale (version provisoire en 2023) établit quant à lui 4 domaines : *lire, écrire, parler, écouter*, à chaque fois divisés en des domaines partiels. À ceux-ci correspondent, à chaque fois, trois à cinq compétences disciplinaires. Ainsi, à titre d'exemple, dans le domaine *1. Lire*, le domaine partiel *1.1. Lecture littéraire d'œuvres intégrales de genres différents (poésie, roman ou genre narratif, théâtre, genre argumentatif, textes épistolaires) du Moyen Age à l'époque contemporaine* comprend une compétence libellée comme suit (p. 152)[328] :

> L'élève est capable de
> - Comprendre, interpréter et adopter plusieurs postures de lectures. Identifier les types de lectures (pour le plaisir, pour chercher des informations, lecture d'identification et lecture analytique). Opérer un va-et-vient entre distanciation et appropriation.

[328] On remarquera que cette formulation semble directement dérivée de la conceptualisation que proposent Dufays, Gemenne *et al.* (2015 [1996]) de la lecture littéraire (cf. *supra*, p. 32 *sq.*).

Le PEC pour l'école de maturité gymnasiale (1994) constitue néanmoins toujours la base pour une transposition dans les prescrits cantonaux. Les déclinaisons cantonales envisagées (Genève, Vaud) se structurent ainsi différemment.

Le programme genevois s'ouvre sur une partie *Littérature et interprétation* détaillant des objectifs généraux, les savoirs et savoir-faire ainsi que les contenus associés ce domaine. Un tableau précise une progression suivant la chronologie des courants littéraires, étalée sur les quatre années que suivent les collégiens genevois. Une deuxième partie présente en 8 ensembles les notions qui

> seront présentées progressivement afin que les élèves puissent se familiariser avec elles. Au cours des quatre années, ils devront peu à peu savoir les employer avec discernement et en faire un usage éclairant, en relation avec l'étude des textes et des genres littéraires. (p. 5)

À côté de notions liées aux genres littéraires, à la rhétorique ou à l'argumentation, un de ces ensembles est consacré explicitement à la narratologie (cf. infra, p. 240). Suivent ensuite deux parties consacrées à l'expression écrite à l'expression orale.

De son côté, le programme vaudois se construit sous la forme d'une progression qui s'étend sur trois années et décrit les compétences attendues en rapport avec deux sous-ensembles répétés chaque année : *Littérature et langage* et *Argumentation*.

Pour les deux cantons romands, l'évaluation finale consiste principalement en une explication de texte/dissertation littéraire ou générale (sur un sujet philosophique ou sociétal) ainsi que d'un commentaire composé sur la base d'un extrait non vu en cours, mais issu d'une œuvre analysée en classe (l'examen est oral pour le canton de Vaud). Ce format, on le voit, s'apparente très fortement aux épreuves du bac français ou de l'épreuve uniforme du CÉGEP québécois.

Les programmes des écoles professionnelles et de culture générale

Les différents plan-cadres pour l'école de culture générale ou pour la maturité professionnelle prévoient une section qui n'est pas consacrée à la discipline Français, mais à la *première langue nationale*, établissant donc un programme réellement commun à l'échelle de la Confédération. De ce fait, ces prescrits sont très peu spécifiques au français langue première. Ils établissent, pour les apprentissages tant langagiers que littéraires, des objectifs assez généraux qui peuvent être valables pour les différentes langues d'enseignement (allemand, français, italien).

Le PEC dédié à l'école professionnelle (2012) débute par la description des attendus en communication orale et écrite, mais sa troisième partie, consacrée au domaine *Littérature et*

médias (p. 20), a été adaptée au contexte francophone en établissant entre autres une liste – non contraignante [329]– d'œuvres littéraires à lire au cours de la scolarité. Dans sa déclinaison romande (2014), ce prescrit s'est également vu augmenté d'une série de références théoriques et didactiques à l'intention des enseignant·es.

Le PEC dédié aux écoles de culture générale reprend encore plus succinctement les attendus en adoptant une tripartition similaire : *Communication orale*, *Communication écrite* et *Réflexion sur la langue et la littérature*. Cette structure, doublée d'une progression sur les trois années qui composent ce cursus, se retrouve peu ou prou dans les programmes cantonaux transposant ces directives.

[329] Non contraignante dans le sens où une formulation alambiquée prescrit de « lire et comprendre en règle générale 6 à 8 œuvres **de la liste suivante** » avant de détailler celle-ci : « 2 à 3 œuvres écrites avant le XXe siècle (**p. ex**. Molière, Dom Juan ; Voltaire, Zadig […] ». Je souligne ce mélange de prescription et de licence pédagogique.

1.4.3. Les notions narratologiques dans les prescrits suisses

À la lecture du tableau ci-dessous, il est aisé de relever la rupture, déjà identifiée en Belgique, entre les prescrits du secondaire I et ceux du secondaire II (mis à part le programme genevois pour l'école de maturité). Si de nombreuses notions sont spécifiées dans les premiers, on ne retrouve dans les seconds que la question de la *perspective* et du *narrateur*.

Suisse	Plan d'études romand (PER)	Grammaire de référence à l'usage des enseignants	PEC (CDIP) 1994	PEC (CDIP) 1994 - Annexe (2016) : compétences de base en L1	PEC 2023 (projet) - Disciplines	Genève - Programmes des disciplines (version 2021)	Vaud - Plan d'études - Ecole de maturité (2021)	PEC (SEFRI) 2012 - repris en PER (2014)	PE École de commerce - Vaud	PEC (CDIP) 2018	Genève - Plan d'études cantonal (2011)	Vaud - Plan d'étude ECG (2021)
	numérique	228 pages	6 pages	5 pages	10 pages	8 pages	5 pages	5 pages	1 page	2 pages	2 pages	7 pages
	Cycle 3		**Ecole de maturité (maturité gymnasiale)**					**École de commerce (maturité professionnelle)**		**Ecole de culture générale**		
Schéma quinaire / schéma narratif												
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)												
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)												
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)												
Auteur implicite (auteur impliqué)												
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)												
Narrateur												
Narrateur homo-, hétérodiégétique…												
Narrateur interne/externe												
Narrateur omniscient												
Narrateur optionnel/ absent / témoin /personnage /non fiable ou autre..	témoin											
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne												
Narrataire												
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)												
Focalisation												
Perspective												
Point de vue		omniscient/interne/ externe										
Analepse (flashback)	retour en arrière	analepse / retour en arrière				analepse						
Prolepse (flashforward)	anticipation	prolepse / anticipation				prolepse						
Scène / sommaire	résumés d'action											
Ellipse												
Pause												
Métalepse												
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours												
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple)		système des temps verbaux										
Enonciation (deixis, déictiques)												
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)												
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)												
Schéma des possibles narratifs (Bremond)												
Terme "narratologie"								théorie de la narration				

Tableau 13 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits suisses (1)

)

Notions présentes (au moins une fois dans un document, éventuellement sous un autre libellé)	**Notions absentes**
- Schéma quinaire/schéma narratif - Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement) - Schéma actantiel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant) - Narrateur - Narrateur interne/externe - Focalisation - Perspective - Point de vue - Analepse (flashback) - Prolepse (flashforward) - Scène/sommaire - Ellipse - Pause - Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé) - Mise en relief (avant plan versus arrière-plan) Système verbaux (imparfait/passé simple) - Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	- Tension narrative (suspense, curiosité, surprise) - Auteur implicite (auteur impliqué) - Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.) - Narrateur homo-, hétérodiégétique - Narrateur omniscient - Narrateur… autre (optionnel, absent, témoin, personnage…) - Narrateur non fiable - Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne - Narrataire - Enchâssement narratif (narration intradiégétique) - Métalepse - Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours - Énonciation (deixis, déictiques) - Schéma des possibles narratifs (Bremond)

Tableau 14 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits suisses (2)

Au secondaire I : le PER et sa grammaire pas toujours en accord

Le Plan d'études romand couvrant l'entièreté du cursus obligatoire que suivent les élèves de 4 à 15 ans, seules les trois dernières années qui forment le cycle 3, soit le degré du secondaire I, ont été ici prises en considération.

L'essentiel des nombreuses notions narratologiques citées y est situé dans les deux objectifs suivants : « Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens (L1 31) » et « Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation (L1 32) ».

Des schémas incontournables encore…

Au sein de l'objectif « Lire et analyser des textes (L1 31) », se retrouvent cités les *schémas narratif* (pour le « repérage d'une structure narrative » ou pour la production d'un « récit personnel cohérent en utilisant un schéma narratif avec variations [330]») et *actantiel* (pour permettre « l'identification des personnages, de leurs relations et de leurs rôles »). Ces notions

[330] Ces variations sont ainsi précisées : « (retours en arrière, anticipations sommaires, ellipses narratives) ».

sont définies dans la *Grammaire* (p. 35) comme des « outils d'analyse pour mettre en évidence la structure d'un récit » avant d'être décrits en ces termes :

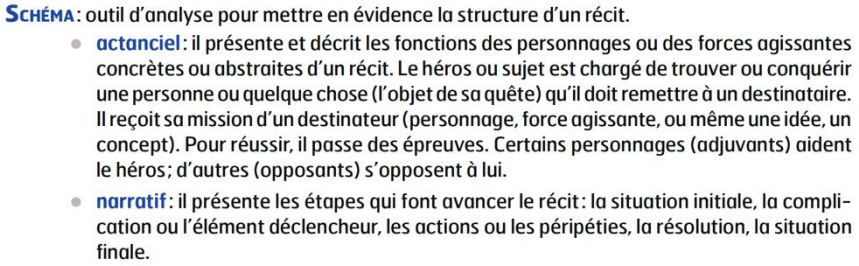


SCHÉMA : outil d'analyse pour mettre en évidence la structure d'un récit.

- **actanciel** : il présente et décrit les fonctions des personnages ou des forces agissantes concrètes ou abstraites d'un récit. Le héros ou sujet est chargé de trouver ou conquérir une personne ou quelque chose (l'objet de sa quête) qu'il doit remettre à un destinataire. Il reçoit sa mission d'un destinateur (personnage, force agissante, ou même une idée, un concept). Pour réussir, il passe des épreuves. Certains personnages (adjuvants) aident le héros ; d'autres (opposants) s'opposent à lui.
- **narratif** : il présente les étapes qui font avancer le récit : la situation initiale, la complication ou l'élément déclencheur, les actions ou les péripéties, la résolution, la situation finale.

Figure 31 : Extrait de la grammaire de référence (partie « Le vocabulaire du texte narratif ») associée au PER, p. 35.

Ces deux notions-phares de l'outillage narratologique sont ici dépersonnalisées, comme le sont toutes les notions dans ces deux documents. La bibliographie de la grammaire (p. 223) reprend néanmoins, dans sa partie « Ouvrages de référence », les ouvrages suivants (je sélectionne) :

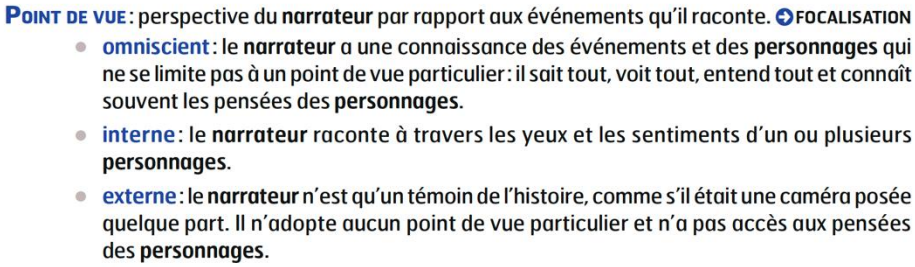
- Adam, Jean-Michel & Françoise Revaz (1996), *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo 22. Lettres ».
- Combettes, Bernard (1988), *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Genette, Gérard (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Greimas, Algirdas Julien (1986), *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, PUF.
- Weinrich, Harald (1973), *Le temps : le récit et le commentaire,* Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

La place accordée au *schéma narratif* dans le PER doit être reliée au rôle central conféré à la notion de *genre de texte* sur la base des travaux de Bronckart et Schneuwly (1985), ceux de Dolz et Gagnon (2008), ainsi que ceux menés à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), entre autres par Jean-François De Pietro qui s'est attaché à la « modélisation didactique du genre » (De Pietro & Schneuwly 2003). Dans les moyens d'enseignement édités par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) comme la collection « S'exprimer en français » qui s'inscrit dans cette logique, la structure du texte apparait en effet comme un élément central.

Narrateur et point de vue : précisions et variations terminologiques

À l'instar d'autres documents prescriptifs, le PER et sa grammaire présentent au moins deux exemples de variations terminologiques. Le vocabulaire utilisé pour caractériser les statuts ou la position du narrateur oscille ainsi entre la dualité *interne/externe* dans le PER et une tripartition du narrateur (*externe/absent/interne*) dans sa « grammaire » (p. 33). Pareillement, la question du point de vue du narrateur présente une variation intéressante : dans le PER

(L1 32), le point de vue du narrateur connait trois possibles : *narrateur omniscient/narrateur témoin/point de vue d'un personnage*. Dans la grammaire, l'entrée « Point de vue » de la partie consacrée au vocabulaire du texte narratif renvoie au glossaire principal qui donne à lire la tripartition suivante :



POINT DE VUE : perspective du **narrateur** par rapport aux événements qu'il raconte. ➲ FOCALISATION

- **omniscient** : le **narrateur** a une connaissance des événements et des **personnages** qui ne se limite pas à un point de vue particulier : il sait tout, voit tout, entend tout et connaît souvent les pensées des **personnages**.
- **interne** : le **narrateur** raconte à travers les yeux et les sentiments d'un ou plusieurs **personnages**.
- **externe** : le **narrateur** n'est qu'un témoin de l'histoire, comme s'il était une caméra posée quelque part. Il n'adopte aucun point de vue particulier et n'a pas accès aux pensées des **personnages**.

Figure 32 : Extrait de la grammaire de référence (lexique) associée au PER, p. 26.

Outre ces variations terminologiques entre documents censés être en cohérence, on peut également considérer que les explications proposées sont assez problématiques dans la manière dont elles fusionnent la qualification du narrateur avec une typologie manifestement dérivée de la triple focalisation genettienne. Par exemple la formulation : « procédé par lequel le narrateur adopte le point de vue d'un personnage -> Point de vue » (p. 33) n'envisage pas, justement, ce qui est ici appelé le « point de vue externe » (grammaire) ou le « narrateur témoin » (PER).

Ces deux ensembles notionnels, autour du narrateur et de la perspective narrative, semblent en fait, dans le PER, être considérés comme un ensemble puisque les termes *position* du narrateur (avec deux possibilités : interne et externe) et *point de vue* du narrateur (avec trois possibles, voir ci-dessus) figurent sur une même ligne de l'objectif *L1 32 Écrire des textes […]*. On peut probablement y voir un héritage – mais alors plutôt confus – de la distinction proposée par Genette entre *mode* narratif (avec ses trois focalisations : zéro, interne et externe) et la *voix* narrative, où le statut du narrateur résulte du croisement entre la relation du narrateur à l'histoire (hétéro-, homo-, autodiégétique) et son niveau narratif (intra- ou extradiégétique). Mais Genette insistait quant à lui sur l'autonomie fondamentale de ces deux paramètres fondamentaux déterminant la construction de la narration[331].

Pas de tension narrative, mais des nœuds et du dénouement

Si la notion de *tension narrative* n'apparait dans aucun des deux documents, la notion d'*intrigue* se retrouve dans la grammaire du PER en y associant les notions de *nœud* et de

[331] Genette (1972 : 203 et suiv., 251. et suiv.)

dénouement (termes apparaissant également dans le PER lui-même). Cette notion d'*intrigue* est alors associée au vocabulaire du théâtre et non spécifiquement à l'analyse ou à la production de textes narratifs. L'*intrigue* est néanmoins définie dans la partie consacrée au *Vocabulaire du texte narratif* de la grammaire en tant qu'« enchaînement d'événements qui forment le nœud de l'action » (p. 33).

Notons qu'un MER (moyen d'enseignement romand) proposé depuis 2020 sur la plateforme de la CIIP[332], consacré à l'exploitation de la nouvelle *La Parure* de Maupassant, propose de prendre appui sur les notions d'*intrigue* et de *tension narrative* telles que développées par Baroni (2007a)[333]. Dans une référence explicite aux travaux de ce dernier, on lit ainsi à propos du *schéma narratif* (p. 41 ; je souligne) :

> Le schéma quinaire a été repris pour décrire un type de séquence prototypique du récit du point de vue de la linguistique textuelle (Adam, 1997). Plus récemment, un déplacement est proposé par certains auteurs (Baroni, 1997) [334] considérant que ce schéma renvoie aux différentes étapes de l'actualisation de l'intrigue par un interprète plutôt qu'à la structure immanente du texte narratif. *Un travail autour de l'intrigue sera à privilégier dans cette séquence.*

Au secondaire II : des prescrits en tous sens, et moins de notions explicitement citées (ou pas du tout)

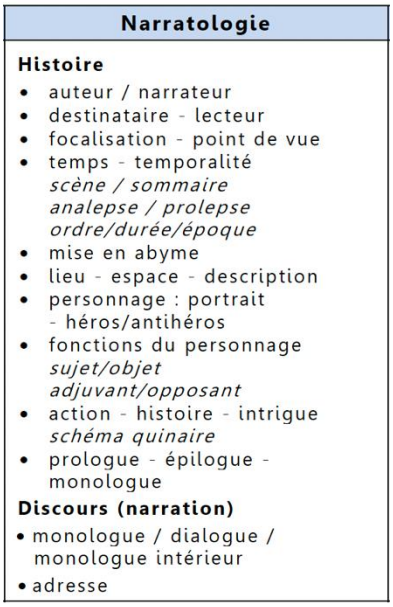
À la lecture du tableau ci-dessus, on peut constater la rareté des notions narratologiques dans les prescrits de l'enseignement postobligatoire, dont la taille et la précision sont également bien moindres que le programme du PER. Dans le PEC de 1994, l'introduction à la partie consacrée au français langue première énonce que l'approche des œuvres littéraires de langue française

> favorise la perception des diverses formes artistiques et le développement du sens esthétique par diverses méthodes d'analyse et d'interprétation (historique, sociologique, sémantique, structurale, etc.). (p. 32)

[332] Voir https://portail.ciip.ch/mer/ (consulté le 20/03/204).
[333] Voir Joye, Guillemin *et al.* (2020). L'une des autrices de ce document, Sonia Guillemin, professeure à la HEP-Vaud en Suisse, a pu nous signaler que c'est lors d'une formation assurée par Raphaël Baroni dans son institution qu'elle a découvert l'intérêt didactique des propositions de celui-ci. Voilà une voie de scolarisation de notions théoriques probablement facilitée par la proximité géographique entre les institutions d'appartenance de chacun (Raphaël Baroni est professeur à l'Université de Lausanne, capitale du canton de Vaud).
[334] Petite coquille dans ce moyen d'enseignement : il faut lire « 2007 », année de parution de *La tension narrative.*

Quelles notions narratologiques pour quels usages ?

Dans les transpositions cantonales de ces directives, les prescrits les plus explicites et détaillés se retrouvent à Genève avec le document *Programmes des disciplines (version 2021) – Maturité*. S'y découvre une liste de notions sous l'intitulé *Narratologie* (figure 33).



Narratologie

Histoire

- auteur / narrateur
- destinataire - lecteur
- focalisation - point de vue
- temps - temporalité
  scène / sommaire
  analepse / prolepse
  ordre/durée/époque
- mise en abyme
- lieu - espace - description
- personnage : portrait
  - héros/antihéros
- fonctions du personnage
  sujet/objet
  adjuvant/opposant
- action - histoire - intrigue
  schéma quinaire
- prologue - épilogue - monologue

Discours (narration)

- monologue / dialogue / monologue intérieur
- adresse

Figure 33 : Listes des notions narratologiques présentées dans le programme du Collège de Genève (2021) - programme du secondaire II

Dans ce même plan d'études genevois, l'exploration de la progression des apprentissages en « Expression écrite » permet de voir que les notions narratologiques sont citées uniquement en 1re année et que l' « Étude et la pratique » de celles-ci sont définies comme l'un des moyens associés à la compétence d'analyse de texte.

Le programme vaudois pour l'école de maturité ne fait, quant à lui, que citer dans la section « Littérature et langage » (p. 18) l'objectif de

- acquérir des notions de narratologie, de stylistique et de rhétorique ;
- prendre conscience des procédés propres à la création littéraire ;

Pour la maturité professionnelle, le document fédéral (PEC 2012) est repris tel quel sous la forme d'un plan d'études romand (2014) et le domaine « 3.2 Méthodes d'analyse et d'interprétation » y reprend les compétences suivantes, en spécifiant toujours que ces listes ne sont pas fermées (p. 7 ; je souligne) :

- comprendre et appliquer diverses méthodes d'analyse et d'interprétation (p. ex. *théorie de la narration* ; approche personnelle, psychologique, historique ou sociétale)
- utiliser la terminologie littéraire (p. ex. poésie épique, dramatique ou lyrique, thème, motivation, métaphore, monologue intérieur, dialogue, vers et rime, acte et scène, *perspective du narrateur*, niveau de langue, ironie)

Enfin pour la maturité professionnelle (école de commerce) et l'École de culture générale (canton de Vaud), on ne retrouve pas de mentions de la narratologie ou de notion spécifiques. Les objectifs relatifs à la *Réflexion sur la langue et la littérature* mentionnent à minima des « outils de référence » ou « un lexique spécifique » de l'analyse de texte, mais sans les détailler (ECG Vaud, p. 14, je souligne) :

> • Comprendre des textes diversifiés en tenant compte du genre textuel et en se servant *d'outils de référence* ;
> • Aborder progressivement des œuvres littéraires de genres variés et d'époques différentes, les contextualiser dans l'histoire de la littérature et des idées, en *analyser le contenu et les interpréter* ;
> • Mettre en évidence et analyser l'impact ainsi que la fonction de la langue dans les textes, tant du point de vue de la forme que du fond, en pratiquant l'exercice de l'analyse de texte, avec *son lexique spécifique*.

1.4.4. Des notions pour quelles finalités ?

Dans le document central que constitue le PER, le *schéma narratif* est associé, dans une logique tant de réception que de production, au *texte qui raconte*[335]. Pour cette dernière compétence, il est intéressant de noter qu'une forme de progression est envisagée et que cet outil de structuration n'est indiqué que pour la production d'un récit personnel en 3e année de ce cycle 3 (secondaire I), alors que, au cycle 2, l'objectif suivant est déterminé (L1-22 ; je souligne) :

> [l'élève] écrit un récit ou une partie de récit *respectant* le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x), personnages et un passage dialogué au moins

En fin de secondaire I, il semble au contraire que les notions relatives à *l'ordre du récit* soient mobilisées, dans une logique de progression, pour nuancer le caractère immuable du *schéma quinaire*. Le recours à celui-ci (et non plus son « respect ») se voit en effet augmenté d'une nécessité de « variations » définies comme l'usage de « retours en arrière, anticipations sommaires, ellipses narratives ».

Une autre notion incontournable dans les programmes est, on l'a vu, la *perspective narrative* (*point de vue/focalisation*). Outre les enjeux terminologiques décrits ci-dessus dans le PER, il est intéressant de noter que la notion de *point de vue* n'apparait que dans l'objectif « L1 32 Écrire des textes […] », et non dans l'objectif « L1 31 Lire des textes […] », associant donc plutôt cet ensemble à une logique de production.

[335] Cette catégorie du *texte qui raconte* est une subdivision opérée dans le PER pour désigner le récit fictionnel et pour l'opposer *au texte qui relate*, associé aux récits factuels ou conversationnels.

Cet usage plus orienté sur le pôle de la production s'atténue dans les textes prescriptifs du secondaire II, où la logique d'une appréhension analytique du texte, désormais qualifié de *littéraire*, s'accentue. On lit ainsi dans le *PEC (CDIP) 1994 – Annexe (2016) : compétences de base en L1* que les objectifs poursuivis sont (p. 7, je souligne) :

> - être capable de recourir à différentes *techniques d'analyse textuelle* ;
> - être capable de développer ses propres approches interprétatives ; pour les textes littéraires : être capable d'en analyser le contenu, la structure et le style linguistique.

Cette prédominance de la littérature s'accentuera probablement dans le renouvèlement de ce texte de cadrage, puisqu'on lit dans le projet de PEC (2023 ; p. 148-149 ; je souligne) :

> *Les œuvres littéraires constituent le point de départ privilégié de l'enseignement du français* en langue première, dans la mesure où c'est la compréhension de soi, d'autrui, du monde et de la vie qui en constitue la trame principale.

Dans ce texte destiné à encadrer la rédaction des futurs plans cantonaux d'études au niveau du secondaire II, il est intéressant de noter que le domaine partiel en lecture « 1.2. Analyse de texte (témoigner d'une lecture et d'une compréhension et développer une démarche d'analyse) » comprend les compétences suivantes (p. 152 ; je souligne) :

> - Se servir *de techniques de lecture et de méthodes d'analyse* propres à dégager les sens d'un texte en prenant en compte son contexte de production culturel et historique, son genre et en repérant les liens entre le fond et la forme
> - Repérer et rendre compte des caractéristiques formelles d'un texte et recourir à une terminologie correcte (par ex. *narratologique*, stylistique, esthétique) pour l'analyse littéraire et la construction du sens

Cette mention explicite de la narratologie comme source d'une « terminologie correcte », dans un document récent, fait écho à celle qu'on trouve dans le plus récent texte prescriptif en Belgique francophone (FRALA, 2022) tout en confirmant une diffusion plus importante du terme dans les prescrits suisses.

Il faut remarquer que la perspective de rédaction est revalorisée dans le projet de PEC pour l'école de maturité (2023), puisque le domaine partiel « 2.3. Écriture créative » propose les activités suivantes (p. 154, je souligne) :

> - Expérimenter l'écriture autour de *points de vue et de perspectives narratives variés et en exploiter les effets*
> - Choisir des stratégies narratives et stylistiques adaptées aux effets visés
> - Expérimenter l'écriture créative de textes de nature et de genre différents (exemple : fiction, évocation, textes construits autour de contraintes formelles, etc.)

Enfin, dans les programmes de maturité professionnelle ou d'école de culture générale, aucune notion narratologique n'est spécifiée, si ce n'est la mention « théorie de la

narration/lexique littéraire » (p. 7) dont la nature n'est pas explicitée. Cet ensemble est alors associé à des compétences d'analyse des textes, en lien avec le format de l'examen final, qui, à l'instar de l'école de maturité, consiste en une dissertation littéraire ou générale.

1.4.5. Les prescrits les plus narratologiques ?

Les prescrits suisses, comme ceux de Belgique francophone, se distinguent par une diversité et une hétérogénéité qui complexifie la tâche de repérage de tendances globales. Notons néanmoins la fracture évidente entre secondaire I et II dans le nombre de notions narratologiques explicitement citées. Au secondaire I, celles-ci apparaissent comme de véritables savoirs disciplinaires (Chevallard 1991 [1985]), convoqués explicitement dans des logiques de production (structuration par le *schéma narratif* par exemple) ou dans des tâches de réception.

Au secondaire II, l'outillage narratologique (non spécifié, sauf à Genève) est davantage associé à une approche analytique des textes littéraires, malgré l'apparition d'un volet dédié à l'écriture créative dans le projet de PEC (2023), pour lequel sont convoqués des notions issues de la théorie du récit.

La fréquence du terme *narratologie* (parfois sous l'appellation « théorie de la narration ») est relativement élevée (notamment dans les prescrits de la maturité gymnasiale), surtout en comparaison avec les instructions officielles des autres contextes envisagés.

1.5. En conclusion de l'analyse des prescrits

En adoptant un regard comparatiste sur la place de la narratologie dans les différents programmes scolaires analysés, on constate que deux groupes se dégagent parmi les terrains : les instructions officielles françaises d'une part, les documents belges, québécois et suisses de l'autre. Les textes français n'accordent en effet qu'une place très faible aux notions de la théorie du récit : celles-ci ne se retrouvent qu'en filigrane dans les documents d'accompagnement du collège, et seule la notion de *focalisation* apparait explicitement dans les programmes du lycée. La situation est différente dans les autres prescrits francophones : les notions narratologiques y sont à la fois plus nombreuses et plus explicites, souvent reprises et définies dans des glossaires à l'intérieur des programmes (ou dans des documents associés à ceux-ci) – même si l'on peut constater des différences notables entre les niveaux et selon les filières.

À l'intérieur de ce deuxième groupe, les plans d'études suisses sont ceux qui accordent le plus de place à la narratologie, singulièrement au secondaire I avec, par exemple, une grammaire

de référence du *Plan d'études romand* qui cite entre autres Genette, Adam et Revaz, ainsi que d'autres théoriciens du texte comme Combettes, Greimas, Weinrich. Les textes du secondaire II en Suisse peuvent également spécifier de manière explicite les notions à mobiliser dans l'enseignement, comme en témoigne le programme du collège genevois dans une partie intitulée « Narratologie ». La présence même de ce terme est un indicateur symptomatique : il se retrouve dans trois textes prescriptifs suisses et dans le plus récent programme belge, mais n'apparait pas dans les documents québécois et français.

Le silence notable des programmes français actuels peut être expliqué par différents facteurs. Que ce soit dans le monde des didacticien·es (Rouxel 1999; Reuter 2000; Langlade 2004b) ou dans l'opinion publique (voir par exemple le panorama dressé par la revue *Le Débat* en 2005), un débat particulièrement vif a été lancé il y a une vingtaine d'années (et il se poursuit aujourd'hui) pour mettre en cause certaines méthodes d'enseignement de la littérature, dans un contexte national où cette dernière joue un rôle majeur dans les dynamiques sociales liées à la recherche de la distinction culturelle (Bourdieu 1992; Thiesse 2009). Ce débat français a vu se multiplier les condamnations de « dérives technicistes », dont la narratologie à l'école a manifestement fait les frais (cf. *supra*, p. 149). Les *schémas quinaire* et *actantiel* ont pu servir d'épouvantails aux discours critiquant cette « dérive », ce qui pourrait expliquer l'absence de ces notions dans les instructions officielles pour le collège et le lycée, en contraste avec leur présence dans les pratiques déclarées et dans les manuels français analysée par Denizot (2023). Dans le contexte français depuis 20 ans, on peut en effet constater un recentrage des instructions officielles sur des approches relevant de l'histoire littéraire et une conception plus patrimoniale de la littérature (Denizot 2023). À cela s'ajoutent, comme le souligne Reuter (2000 : 7), les critiques émanant « aussi bien de la part de théoriciens que de formateurs ou d'enseignants ». S'ancrant dans la didactique du français, une part de ces critiques a mis en cause la « transposition » de ces objets théoriques (Nonnon 1998d), sans forcément remettre en question l'intérêt de ces derniers. Mais comme le note encore Denizot (2023), des critiques ont également émergé de la « didactique de la littérature » en train de se constituer alors comme champ de recherche spécifique, autour de la littérature envisagée « comme discours spécifique » et « comme objet à penser dans sa spécificité » (Daunay 2007b : §36).

Denizot (2023) constate par ailleurs que ces débats et l'absence des notions narratologiques dans les prescrits français actuels n'ont pas eu beaucoup d'influence sur l'évolution des manuels ni, sur les pratiques déclarées des enseignant·es, comme on le lira plus loin (cf. *infra*, p. 270).

Si les vifs débats français ont peut-être influencé la rédaction des instructions officielles en France, il semble que les contextes belges, suisses et québécois – peut-être moins conflictuels quand il s'agit de *littérature* – n'ont pas connu pareilles accusations et semblable disqualification de l'outillage narratologique, celui-ci conservant une certaine légitimité dans les textes prescriptifs.

Un autre trait saillant de cette analyse comparée est la ligne de fracture qui apparait entre le secondaire I et le secondaire II. C'est globalement dans les plans d'études du secondaire I que se retrouvent le plus grand nombre de notions narratologiques, parfois explicitement désignées comme des *outils* (ainsi les *schémas narratif* et *actantiel* dans le programme québécois, MELS 2009 : 153). En revanche, les textes concernant le secondaire II peuvent être très contrastés quant à la place faite à la théorie du récit : le collège genevois spécifie, on l'a dit, une liste détaillée de notions, mais c'est plutôt une exception, puisque la plupart des instructions officielles de ce niveau se caractérisent par des références moins nombreuses qu'au secondaire I – quand référence il y a.

Concernant les différences constatées entre secondaire I et II, il faut réserver un regard spécifique à la situation au Québec. L'existence du niveau collégial (CÉGEP) – dont les programmes ne citent que discrètement la notion de *point de vue* – y implique en effet une continuité plus forte au sein des cinq années du secondaire québécois, dont les instructions sont riches de notions narratologiques. Cette situation se double par une formation unique – et marquée par son orientation professionnalisante – pour tous·tes les enseignant·es du secondaire, la situation étant différente en Belgique et en Suisse, où la formation varie selon le niveau d'enseignement (secondaire I ou II).

Plus spécifiquement, le *schéma quinaire/narratif* fait figure de notion (quasi) incontournable en étant présent dans tous les textes concernant le secondaire I, exception faite des instructions françaises. La notion, à ce niveau, est particulièrement associée aux finalités de production, ce qui peut se traduire par l'injonction à utiliser, voire « respecter », le *schéma narratif* dans le PER suisse[336], ce qui contraste singulièrement avec la situation française. Sous l'intitulé « structure narrative », notons encore que le *schéma quinaire* est présenté dans tous les programmes belges, du secondaire I et du secondaire II, mais elle s'inscrit alors dans le

[336] En écho, le témoignage de Françoise Revaz (cf. *supra*, p. 126), qui dit son étonnement à voir disqualifié à l'école le texte produit par une de ses filles, au titre de ce « qu'il ne comportait pas toutes les phases du schéma ! » (Adam & Revaz 2023b).

cadre d'une typologie textuelle, ce qui pose la question de savoir s'il s'agit exactement de la même notion[337].

Liée à la précédente, la notion d'*intrigue* est exploitée de manière différenciée selon les textes prescriptifs. Assimilée assez classiquement au déroulement des évènements racontés dans les programmes suisses et québécois – la rapprochant alors du *schéma quinaire*, l'*intrigue* est par contre utilisée dans les instructions officielles françaises qui mettent en exergue sa fonction « intrigante » et les mécanismes qui président à l'immersion dans la lecture ou au ressenti du suspense. La notion d'*intrigue* ainsi définie, s'approchant alors des propositions de Baroni (2007a), n'apparait pas sous ce terme dans les prescrits belges, mais elle est sous-jacente à la présence – inédite dans les prescrits analysés – de la notion de *tension narrative* telle qu'elle est théorisée par Baroni (2007). Associée dans ces programmes à la notion de *lecture littéraire* (Dufays, Gemenne *et al.* 2015 [1996]), cette importation d'une notion qu'on peut définir comme issue de la narratologie postclassique (Baroni 2017) est assez remarquable pour être soulignée[338].

Sous des formulations très diverses, les questions de *perspective narrative* constituent l'autre ensemble notionnel présent dans de nombreux programmes francophones : même les textes français – pourtant si avares quand il s'agit de mentionner la théorie du récit – citent la « focalisation » (lycée) ou les « voix narratives » (collège). Mais, comme l'analysait déjà Paveau & Pecheyran (1995), l'utilisation de ces notions est le lieu d'un flou notionnel et d'une diversité terminologique rendant parfois bien ardue leur mise en cohérence entre parties différentes d'un même programme (par exemple, les parties consacrées aux macrocompétences *lire* et *écrire* des programmes québécois, ou le *Plan d'études romand* et sa grammaire de référence). En particulier, dans les textes québécois et suisses, la question de la *perspective* est liée (assimilée ?) au « statut » du *narrateur*, notion à laquelle est accolée une diversité d'adjectifs : *interne, externe, témoin, omniscient, participant, personnage, homo-/hétérodiégétique*… Le tout apparait comme un reflet des débats – pointus et toujours actuels – menés dans les cercles narratologiques au sujet de ces questions de perspective et

[337] Voir Baroni (2023a) pour une réflexion sur cette question et les propositions alternatives qu'il formule.
[338] On l'a dit, cette présence, propre aux programmes belges, peut être expliquée (au moins en partie) par la promotion des propositions de Baroni qu'a opéré Jean-Louis Dufays, à la fois en tant que didacticien – ainsi son article « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés » (2014) – mais aussi dans son rôle de formateur d'enseignant·es et de collaborateur aux comités de rédaction des programmes.

de voix narratives[339]. Remarquons enfin que la terminologie adoptée par de nombreux·ses répondant·es à notre enquête par questionnaire, *narration à la première* ou *à la troisième personne*, qui privilégie le repérage énonciatif, n'est mentionnée que par les seuls programmes québécois.

Troisième ensemble de notions que l'on retrouve dans la plupart des prescrits envisagés : les questions relatives au *rythme* et à l'*ordre* du récit. Citées au secondaire II en France (pour le lycée professionnel) et au Québec, ces notions – essentiellement la *rétrospection* et l'*anticipation* – sont spécifiées dans les prescrits du secondaire I en Belgique et en Suisse, et sont associées à la complexification des récits lus ou écrits à ce niveau de la scolarité. La notion d'*ellipse* connait un sort étonnant, étant citée dans tous les prescrits belges, qui la mobilisent en lien avec une forme d'écriture d'invention. Dans ce cas particulier, les consignes proposent, parmi d'autres techniques, de prolonger une œuvre source en comblant une ellipse du récit.

Il est intéressant de noter que ces quelques constats rejoignent, au moins en partie, ceux que faisaient déjà Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 64) :

> Afin d'amener les élèves à explorer les modes d'organisation de la principale forme littéraire, soit le récit, on introduit en classe des concepts empruntés à la narratologie. Les concepts les plus exploités sont : a) le schéma narratif, qui présente toute histoire comme la transformation d'un état d'équilibre initial en un état d'équilibre final ; b) la notion d'actant, qui amène à considérer les personnages d'après leur rôle dans la logique du récit et non d'après leur psychologie ; c) la voix narrative, qui définit l'instance qui raconte l'histoire ; d) le temps narratif, en fonction duquel on distingue la chronologie des évènements et les manipulations de durée ou d'ordre que lui fait subir la narration[340].

Un élément me parait néanmoins devoir être pointé au sujet de la finalité ici mise en exergue : « explorer les modes d'organisation [du] récit ». Certes, les notions narratologiques que l'on peut retrouver dans les prescrits analysés sont, au secondaire I, associées au soutien de la production ou de la lecture de « textes qui racontent » (pour reprendre la définition du *Plan d'études romand*) et, au secondaire II, à une approche analytique des textes littéraires. Mais les plus récents programmes analysés ici laissent apparaitre deux autres préoccupations, liées

---

[339] Voir ainsi Genette (1983) explicitant – ou défendant – ses propositions théoriques en discutant celles de Booth (1961), Stanzel (1955), Hamburger (1986 [1957, 1968]) ou Lintvelt (1981), entre autres. Voir également, de manière plus contemporaine, les propositions de Rabatel (1998), de Baroni (2021) et de Patron (2022). On note que ce « reflet » n'est pas synonyme d'inspiration : aucun des prescrits cités ne témoigne de la prise en compte de ces débats théoriques.

[340] Notons l'absence, dans cette liste, de la *focalisation/point de vue* alors qu'elle est une des questions les plus présentes tant dans les prescrits que dans les manuels et les pratiques déclarées. Il faut peut-être y voir l'indice que, comme dans la plupart des ressources didactiques, l'auteur de ce chapitre place, derrière le syntagme « voix narrative », de façon entremêlée les notions de focalisation/point de vue et celle du statut du narrateur (un mélange donc des catégorie du *mode* et de la *voix*, si on utilise la terminologie de Genette).

entre elles, et qui intéressent l'outillage narratologique. D'une part, on y insiste sur la nécessité de développer la métacognition chez les élèves, et d'autre part s'y lit une revalorisation de la place faite aux *savoirs* – dans une sorte de retour de balancier par rapport à l'approche par *compétences*, initiée à partir des années 2000. On peut relever cette évolution dans le dernier prescrit belge en date (Référentiel pour le secondaire I – FRALA 2022)[341], mais également dans le projet de plan pour la maturité gymnasiale en Suisse (2023). Ce dernier cite ainsi explicitement la narratologie comme source d'une « terminologie correcte » afin de « témoigner d'une lecture et d'une compréhension et développer une démarche d'analyse » (p. 47). Le référentiel belge, quant à lui, mobilise la notion de « structure ou schéma narratif » dans son focus « Apprendre à apprendre » (p. 201-202) en spécifiant l'objectif d'apprentissage suivant :

> Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d'analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie. (*ibid.*)

N'y a-t-il pas ici la trace d'une « reconfiguration »[342] de l'usage de la notion narratologique, qui la situe au-delà des finalités auxquelles elle est traditionnellement associée ? En plus du soutien à la production de récits ou à la compréhension de l'histoire racontée, le *schéma quinaire* se voit en effet associé à la maitrise d'une compétence métacognitive dans le choix, l'explicitation et la remise en question de stratégies de lecture et d'écriture, ce qui n'est pas tout à fait pareil. Ce ne serait certes pas une première dans l'histoire longue des savoirs scolaires que d'ainsi marier de l'ancien à des préoccupations nouvelles. Mais peut-être faut-il y voir, aussi, un signe de la pérennité d'outils narratologiques ancrés dans la culture scolaire – et manifestement loin d'être entièrement fossilisés, puisqu'ils peuvent être remobilisés dans des parts nouvelles du curriculum prescrit.

[341] L'objectif de favoriser la métacognition est également au centre d'une des compétences, l'UAA 0, au sein des programmes belges (FESeC 2015, 2017, 2019) établis pour le secondaire II ; cf. *supra*, p. 196.
[342] Denizot (2013 : 264) précise que les processus de reconfiguration recomposent et réorganisent des objets littéraires et textuels pour leur donner de nouvelles formes et de nouveaux enjeux.

2. Dans les manuels

S'attachant à caractériser la place de la narratologie dans les manuels scolaires pour le lycée, Nathalie Denizot (2023) relève que, en contraste avec un « relatif silence (mépris ?) des textes institutionnels » (§ 28) prévalant en France, les manuels réservent un sort bien différent à la théorie du récit. Elle note ainsi que les manuels

> font de certains outils narratologiques de véritables savoirs disciplinaires, avec des définitions précises, des exercices pour s'exercer à leur emploi, et ne les oublient pas dans les index, glossaires ou lexiques de fin d'ouvrage. (*ibid*.)

Dans cette partie, je m'appuie sur les conclusions que Denizot a pu tirer de l'analyse de son corpus de manuels français parus entre 2000 et 2019, en enrichissant celle-ci par l'étude d'un échantillon d'ouvrages scolaires utilisés en Suisse, en Belgique et au Québec. J'ai en effet procédé à des coups de sonde dans ces trois terrains, sans chercher à atteindre une exhaustivité qui exigerait de réunir un corpus beaucoup plus large. Pour ce faire, j'ai envisagé trois collections de manuels publiés en Belgique (*Parcours & références Français*, *Point-virgule*, *Connexion Français*), les moyens d'enseignement officiels pour le secondaire I en Suisse romande (série *Le livre unique*)[343] et deux collections approuvées par le ministère de l'Éducation du Québec (*Accolades*, *Les spécialistes*)[344]. Comme on va le voir, cette analyse par « carottage » confirme les tendances mises au jour par Denizot pour les manuels actuellement en circulation, tout en mettant en lumière quelques différences entre les contextes.

[343] Ces manuels édités sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) sont issus de quatre ouvrages de la collection *Le livre unique* des éditions Hatier qui ont été choisis sur le marché éditorial français par la CIIP, puis combinés et adaptés sur les plans culturel et terminologique pour constituer trois ouvrages destinés à accompagner les élèves de Suisse romande tout au long du cycle 3 : *Français 9e, Français 10e et Français 11e* (extrait de https://portail.ciip.ch/mer/). Pour une analyse plus détaillée de ces manuels quant à la question de la progression en lecture, voir le travail de comparaison Suisse-Québec mené par Émery-Bruneau & Ronveaux (2017). Ces auteurs notent que « contrairement aux manuels québécois […], les outils suisses romands ne respectent que très partiellement les orientations des prescrits. La diversité des genres de textes recommandés par le PER romand ne sont relayés que dans leur application au champ de la littérature, contrairement à la *Progression des apprentissages* (2011) québécoise qui a une visée plus globale, intégrant genres littéraires et non littéraires » (§43). Plus particulièrement pour la Suisse, le constat semble incriminer l'importation d'un matériel d'origine française : « L'ensemble de ces moyens pour les cycles 2 et 3, par la priorité mise sur la lecture d'une part, par l'importance des textes et extraits littéraires d'autre part, contredit les orientations du PER et consacre le retour à la tradition du texte modèle qu'il s'agit d'abord de comprendre, dont il s'agit ensuite d'évaluer la qualité stylistique, dans une progression pensée aux premiers temps de la rénovation comme cumulative et hiérarchisée. Face au texte modèle, l'écrit se soumet aux contraintes d'une activité de paraphrase métatextuelle, celle du commentaire » (§41).

[344] Les références complètes des manuels utilisés sont à retrouver en bibliographie.

2.1. Des notions narratologiques dans des chapitres variés

Quand il est question de narratologie dans les manuels, ce qui varie, « ce sont les chapitres dans lesquels ces notions sont mises en œuvre », note Denizot (*ibid*.). Ainsi, dans les manuels dirigés chez Bordas par Denis Labouret, en 2001, 2004 et 2011 (*Le français au lycée* et *Français. Méthodes et pratiques),*

> l'édition 2001 propose deux chapitres très narratologiques (« 28. Qui raconte ? Qui voit ? Les modes de narration », p. 182, et « 29. Les composantes de l'action romanesque », p. 190), comportant chacun 3 pages de leçon et 5 pages d'exercices, dans une partie consacrée aux « genres littéraires ». L'édition suivante, en 2004, se contente d'une « fiche méthode » d'une page pour « les composantes du récit » (p. 187), suivie de 4 pages d'exercices, dans un chapitre sur « le roman et la nouvelle ». Quant à l'édition 2011, elle regroupe « Récit et narration » (p. 209) dans une partie à nouveau plus « méthodologique » intitulée « Les outils d'analyse : langue et discours ». (*ibid*.)

Cette fluctuation, en diachronie, des contextes d'inscription des notions narratologique et des savoirs littéraires auxquels elles sont accolées se retrouve, en synchronie, dans les autres terrains étudiés. Par exemple, alors que le manuel québécois *Accolades 5e* [345] présente le schéma actantiel dans un chapitre consacré à « La Narration » (p. 26), le manuel belge *Point-virgule 4e* l'introduit dans une fiche consacrée au « Texte narratif » (p. 188) et le présente comme outil de compréhension de l'intrigue dans la fiche « Le résumé de texte narratif » (p. 200). Le même manuel, dans sa déclinaison pour la 1re secondaire, propose une fiche tout entière dédiée à la notion (p. 153) avant de la mettre en œuvre dans une séquence dédiée au genre du conte (p. 268). Toujours en Belgique, la collection *Connexion Français* présente quant à elle le « schéma actanciel » dans une fiche consacrée au « Récit » qui se retrouve systématiquement dans les ouvrages de la 2e secondaire jusqu'à la dernière année (6e). Pareillement, la question de la perspective narrative se retrouve exploitée dans le manuel suisse *Le livre unique 9e* au sein d'un chapitre consacré à « La description », l'année suivante (*Le livre unique 10e)* dans ceux intitulés « La nouvelle » et « Le portrait » et, pour la dernière année du cycle obligatoire (*Le livre unique 11e*), dans une fiche consacrée au « vocabulaire de la narration ».

Comme le souligne Denizot (2023), « récit, narration, discours narratif, genre narratif, roman, c'est l'objet de l'analyse (et donc le savoir littéraire visé) qui fluctue plus que les outils (narratologiques) de cette analyse » (§28). Cette variabilité pourrait témoigner en même temps d'une indétermination concernant la place de la narratologie dans l'enseignement, dans la

[345] Pour faciliter la compréhension, j'ai légèrement transformé le titre de ce manuel destiné à la 5e et dernière année de l'enseignement secondaire québécois. Le titre original est *Accolades 2e cycle, 3e année*.

mesure où ce savoir théorique n'est jamais abordé pour lui-même, mais toujours en relation avec un objet dont la légitimité scolaire est mieux établie, en accord avec les programmes. La survivance des outils narratologiques malgré l'évolution des prescrits, dont la plupart, surtout en France, les ont rapidement exclus des objectifs explicites, s'expliquerait donc, en partie du moins, par cette instrumentalisation liée à des usages associés à des objets incontournables de l'enseignement du français. Cette fluctuation pourrait aussi témoigner d'une difficulté à situer exactement l'ancrage disciplinaire d'un savoir narratologique qui ne s'est jamais autonomisé dans le paysage académique et dans la formation initiale des enseignant·es, écartelé entre approches sémiotique, théorie littéraire, stylistiques et analyse du discours.

2.2. Quelles notions pour quels usages ?

Au-delà de la fluctuation des contextes d'inscriptions des notions narratologiques dans les manuels, il s'agit maintenant de voir quelles sont les notions les plus souvent représentées et quels usages leur sont associés. Sans surprise : ce sont les questions, très souvent entremêlées, de *perspective* (*point de vue/focalisation*) et de position du *narrateur* qui sont les plus souvent représentées dans les manuels.

2.2.1. Point de vue, focalisation et narrateur (et difficulté à établir une progression)

Première notion dans le corpus français analysé par Denizot, le *point de vue* se présente comme un incontournable dans le corpus constitué pour la Suisse, la Belgique et le Québec. La notion apparait « relativement stabilisée », avec la même hésitation fréquente dans la terminologie entre *point de vue* et *focalisation* (Denizot 2023 : §30). Ce dernier terme s'observe essentiellement dans les manuels prévus pour le secondaire II : *focalisation* y est alors placé en complément à *point de vue* (comme une variante savante, signalée entre parenthèses) lorsqu'est introduite la typologie de Genette, qui comprend la *focalisation zéro*[346]. Dans près des trois quarts des manuels français pour le lycée que Denizot a pris en compte, les deux termes sont en effet donnés comme synonymes (*ibid*.).

L'observation de séries de manuels portant sur l'ensemble du secondaire donne à voir une progression de la complexité des savoirs relatifs à la perspective narrative. La série *Point-virgule* (Belgique) est ainsi un bon exemple de cette progression : le manuel de première année, dans une fiche intitulée « L'auteur et le narrateur » (p. 150), invite d'abord à distinguer ces deux instances. Ensuite, une catégorisation binaire centrée sur la position du narrateur

[346] Ainsi, s'il est fréquent de lire la tripartition « point de vue interne/externe/omniscient », je n'ai trouvé aucune occurrence de « point de vue zéro ».

est proposée avec une invitation à repérer les marques d'énonciation (*ibid*., mise en gras d'origine) :

> 1. Le narrateur externe : le récit est écrit à **la troisième personne** : *il*. Le narrateur est extérieur au récit, on ne sait rien de lui. […]
> 2. Le narrateur interne : le récit est écrit à **la première personne** : *je*. Le narrateur fait partie du récit : il en est un des personnages. (*ibid*.)

Le manuel de 2e année passe à une tripartition des points de vue, laissant de côté cette fois le repérage énonciatif :

> Le point de vue **interne : le narrateur est un personnage.** C'est à partir de lui que se font les descriptions et le récit. Dans cette situation, le narrateur en sait autant que le personnage,
> Le point de vue **externe** : **le narrateur est situé à l'extérieur des personnages.** Le récit, les descriptions se font de l'extérieur. Dans cette situation, le narrateur en sait moins que les personnages, ce qui permet d'entretenir un certain suspense.
> Le point de vue **omniscient : le narrateur sait tout, voit tout**. Il connait tout de ses personnes, de leur passé, de leurs sentiments, de leurs réflexions et intentions… (p. 176)

On notera au passage que cette présentation fait une rapide incursion dans la question des effets de lecture en associant le déséquilibre informationnel du « point de vue externe » à l'entretien « d'un certain suspense ».

Le manuel de 3e étant muet au sujet des notions relatives à la perspective narrative, c'est dans celui de 4e année qu'on trouve à nouveau une fiche intitulée « Le texte narratif » présentant le tableau suivant, qui adopte, au moins pour les intitulés de colonnes, la terminologie genettienne :

<table>
<tr><th>Focalisation externe</th><th colspan="2">Focalisation interne</th><th>Focalisation zéro</th></tr>
<tr><td>Narrateur
=
Témoin extérieur de l'action à laquelle il ne participe pas.</td><td>Narrateur
=
Personnage de l'histoire.</td><td>Narrateur
=
Sans identité propre, reflet de ce que ressent un personnage.</td><td>Narrateur
=
Omniscient</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Narration neutre et objective, à la façon d'une caméra.
Récit à la 3e personne</td><td>Récit souvent à la 1re personne</td><td>Récit à la 3e personne</td><td rowspan="2">Vision illimitée
Il est capable :
- d'anticiper les évènements.
- d'être à plusieurs endroits en même temps.
- de s'immiscer dans les pensées des personnages.</td></tr>
<tr><td>Point de vue subjectif</td><td>Point de vue subjectif</td></tr>
<tr><td>Le lecteur en sait moins que les personnages.</td><td colspan="2">Le lecteur découvre l'histoire à travers les yeux du narrateur.
Il en sait autant que lui.</td><td>Le lecteur en sait plus que les personnages.</td></tr>
</table>

Figure 34 : Extrait du manuel Point-virgule *4e, p. 191.*

On le voit, cette présentation à visée synthétique agglomère les notions de narrateur (« qui parle ») en 2e ligne, de *point de vue/focalisation* (« qui voit/perçoit ») en 3e ligne et enfin, en 4e ligne, de savoir plus ou moins restreint. Cette division n'est d'ailleurs pas étanche puisque le terme « omniscient », récusé par l'auteur de *Figures III*, est ainsi utilisé dans la ligne consacrée à la position du narrateur. La mention des marques énonciatives achève de complexifier la compréhension de ce tableau en omettant d'indiquer celles qui prévaudraient dans la colonne dédiée à la « focalisation zéro ». Il me semble que l'exemple de cette progression, échelonnée sur quatre années, laisse voir la difficulté de complexifier de manière intelligible et cohérente un système terminologique sur la question de la perspective narrative[347].

La progression dans la série suisse *Le livre unique* (trois années pour le secondaire I) est assez semblable à celle qui vient d'être décrite ci-dessus. Le manuel prévu pour la 9e année se contente de différencier la « position » d'« un narrateur extérieur à l'histoire [qui] raconte alors à la troisième personne » de celle d'un « narrateur [qui] peut être un personnage de l'histoire [et qui] raconte alors à la première personne » (p. 275).

Dans le manuel pour la 10e année, un paragraphe intitulé « Le point de vue » s'ajoute à cette distinction. Après une définition de la notion comme « l'angle sous lequel le narrateur raconte ou décrit » (p. 360), une catégorisation binaire est proposée :

> - Le narrateur peut témoigner d'une *connaissance parfaite* de la situation, des événements, du contexte, des personnages (de leurs pensées, leurs sentiments…). On dit qu'il adopte un *point de vue omniscient*.
> - Le narrateur peut, par moments, adopter le *point de vue d'un personnage*, c'est-à-dire qu'il ne raconte ou ne décrit que *ce que sait* ou *voit* le *personnage*. C'est toujours le cas dans un récit à la première personne, et parfois aussi dans un récit à la troisième personne. Un verbe de perception (voir, regarder…) signale alors le passage avec ce point de vue.
>   - Le lecteur s'identifie au personnage et vit les mêmes émotions que lui. Le choix de ce point de vue permet au narrateur d'installer le *suspense* puisque le lecteur découvre les événements en même temps que le personnage, n'en sachant pas plus que lui.

Il est intéressant de noter que l'étude du point de vue est donc spécifiquement associée, dans ce manuel, à la notion de suspense. Celle-ci apparait dans un chapitre dédié au récit d'aventure et dont les objectifs annoncés sont « lire un roman d'aventures, écrire une scène de suspense » (p. 204). Le *Guide du Maître* correspondant précise qu'il s'agit d'« analyser les motifs du roman d'aventures ; analyser les procédés d'écriture : point de vue, enchaînement

[347] Les manuels de la collection *Point-virgule* pour le 3e et dernier degré secondaire ne proposent pas, au sein de synthèses situées en fin d'ouvrage, de fiches relatives au « récit » ou au « texte narratif. » La différence est donc notable avec la collection *Parcours & références* et son *Référentiel Littérature 3e-6e* (cf. *infra*, p. 254).

des actions, suspense » (p. 91). Plus loin, le commentaire d'un extrait de *Moonfleet* de J. M. Falkner est ainsi l'occasion de « [montrer] que le suspense est lié au point de vue. Les émotions sont ressenties par le lecteur » (*ibid*.)[348].

Le dernier manuel de la série *Le livre unique (11e année)* passe enfin à une typologie ternaire des points de vue : omniscient, interne, externe. À l'inverse du point de vue omniscient indiqué comme le « cas le plus fréquent », le point de vue externe – dernière catégorie ajoutée – est indiqué comme « rare » et défini en usant d'une analogie à la prise de vue, assez fréquente : « Le narrateur limite l'information à ce que pourrait voir un témoin extérieur, comme une caméra » (p. 362). Cette progression évite donc le terme de « focalisation », à la différence des manuels belges *Point-virgule*.

Sur cette question, il convient encore de noter que les manuels pour le Québec n'accordent qu'une place relativement faible à la notion de *point de vue*, qu'ils associent à la position du narrateur. Les prescrits québécois instituent une catégorisation ternaire qu'on retrouve fortement dans les pratiques déclarées : narrateur omniscient/témoin/participant. Il en va un peu différemment dans les manuels : *Accolades 4e* propose ainsi une bipartition assez peu limpide dans un encadré intitulé « Une voix pour raconter » (p. 6), en distinguant un « narrateur omniscient » et un « narrateur personnage » : cette dernière catégorie est en effet elle-même divisée en un « narrateur personnage principal » et un « narrateur personnage témoin » qui « passe à la 3e personne ». Une note en marge précise encore que « le narrateur personnage est aussi appelé *narrateur participant* ».

On le voit à la lumière des exemples ci-dessus : il est difficile de ne pas considérer conjointement les notions de « point de vue » et de « narrateur ». Comme le note Denizot (2023), cette dernière notion est traitée le plus souvent

> dans les « modes de narration » qui permettent de distinguer « narrateur-personnage », « narrateur qui raconte à la 3e personne », « narrateur invisible » (par exemple collection Nathan, 1996), *quand elle n'est pas associée aux « points de vue »* (par exemple Sabbah, 2008). (§ 32, je souligne)

Pour illustrer cette intrication entre les statuts du narrateur (situé par rapport à la diégèse) et la question de la perspective (mêlant le plus souvent, dans les définitions proposées, les

[348] Peut-être cette association des notions de suspense et de point de vue est-elle une conséquence de la transposition d'un manuel originellement publié en France, où les instructions pour le collège prévoient une travail explicite sur le suspense (cf. *supra*, p. 214). Le PER suisse, quant à lui, invite à travailler cette notion au 2e cycle (niveau primaire) et sans prévoir un travail sur la perspective narrative. Voir « L1 25 – Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » du *Plan d'études romand*, en ligne, consulté le 15 juin 2024, URL : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_25/.

questions du « voir » et du « savoir »), on peut prendre l'exemple qu'offre le manuel belge *Récit et poésie 3e-4e* de la collection *Parcours & références Français* (2004 : 36-37) :

> Dans un récit, l'auteur a le choix entre plusieurs points de vue différents pour raconter une histoire :
> 1. confier la narration à un personnage de l'histoire, héros ou témoin.
> 2. confier la narration à plusieurs personnages successifs.
> 3. adopter un point de vue extérieur général, avec plusieurs possibilités :
>   a) décrire une partie limitée des faits : ce qu'un témoin peut voir en tant qu'être humain à un moment donné et en un lieu donné.
>   b) adopter un point de vue de surplomb, qu'on appelle *point de vue de Sirius* ou le regard de Dieu : il permet de *tout voir*. [349]
>   c) adopter un point de vue omniscient : lire dans la conscience de ses personnages et comprendre tout de leurs motivations et sentiments.
>
> En outre l'auteur peut changer de point de vue de chapitre en chapitre.

Le *Référentiel Littérature (3e- 6e)* de cette même série adopte, quant à lui, une présentation théorique, en quelques paragraphes, de « La voix narrative », suivie de celle de « La focalisation (ou vision, ou point de vue) » (p. 78-79). Ces deux ensembles empruntent, en les mêlant, aux typologies de Genette (focalisation interne/externe/zéro) et de Todorov[350] (vision par derrière/avec/du dehors). Rappelons toutefois que, dans l'article de Todorov (1966 : 141-142), les trois catégories de « visions », héritées de Pouillon (1946), étaient accompagnées chacune de formules : « Narrateur > Personnage ; Narrateur = Personnage ; Narrateur < Personnage ». De leur côté, les auteurs du manuel[351] déplacent ces formules et les insèrent dans les catégories de « voix narratives » reprenant – entre autres – la terminologie genettienne : narrateur homodiégétique/hétérodiégétique. Cependant, après avoir établi que

[349] L'expression « point de vue de Sirius » utilisée dans cet extrait étonne par sa rareté. Référence littéraire, elle constitue la seule occurrence de mon corpus pour qualifier ainsi un point de vue narratif. Genette l'emploie dans *Nouveau discours du récit* (1983 : 49) : « Il me semble que le récit classique place parfois son "foyer" en un point si indéterminé, ou si lointain, à champ si panoramique (le fameux "point de vue de Dieu", ou de Sirius, dont on se demande périodiquement s'il est bien un point de vue) qu'il ne peut coïncider avec aucun personnage, et que le terme de non-focalisation, ou focalisation zéro, lui convient plutôt mieux ». S'il y a emprunt à Genette (qui n'est pas cité dans le manuel), il s'agit là de la seule utilisation didactique dérivant de *Nouveau discours du récit* dans mon corpus.

[350] Todorov (1966), « Les catégories du récit littéraires », *Communications*, n° 8, p. 125-151.

[351] Ce *Référentiel Littérature* est annoncé en 4e de couverture comme étant destiné aux élèves « de la 3e à la 6e secondaire », soit les quatre dernières années du secondaire en Belgique, de la fin du collège au lycée en France. Ce manuel s'avère néanmoins assez singulier par sa densité et sa richesse théorique. À bien des égards, il s'apparente plus à un ouvrage à destination des enseignant·es comme pourrait l'être l'*Introduction à l'analyse du roman* d'Yves Reuter (2016). Alors que l'immense majorité des ouvrages scolaires à destination des élèves dépersonnalisent les savoirs « savants » (Chevallard 1991 [1985]), ce référentiel détonne par ses nombreuses références théoriques. Outre le nombre de celles-ci (apparente dans la table des auteurs), c'est le seul ouvrage, dans mon corpus de manuels, à aller jusqu'à citer le nom complet de Algirdas Julien Greimas dans la présentation du « fameux schéma actanciel » (p. 74). Ce serait anecdotique si les lignes suivantes ne précisaient pas qu'il « existe d'autres modélisations » avant de présenter « Vladimir Propp » et « Claude Bremond » (*ibid*.). Ce référencement théorique n'est en revanche pas systématique : la présentation des « voix narratives » et de « la focalisation » ne citent ainsi ni Todorov ni Genette (qui sont mentionnés néanmoins en fin d'ouvrage).

l'étude de la focalisation « répond à la question "qui voit/perçoit ?" »[352], les mêmes auteurs précisent de façon inédite « que le terme *focalisation* est trompeur » (p. 79). Ils explicitent ce caractère trompeur en mobilisant un terme rare que l'on doit aux recherches de François Jost[353] (doctorant de Genette) sur la transposition de la narratologie au récit filmique : « L'histoire peut en effet être filtrée par l'ouïe (on parle d'"auricularisation"), l'odorat (comme dans *Le Parfum* de Patrick Süskind), le gout ou le toucher… » (*ibid*.). Ce niveau inédit de précision dans la distinction des perceptions est un autre indice du caractère singulier de ce manuel.

Dernier élément à noter sur ces questions mêlant perspective narrative et statuts du narrateur, des signes – certes ténus – peuvent témoigner d'une possible inflexion quant à l'impérative distinction entre *narrateur* et *auteur*, souvent posée comme pierre angulaire de l'analyse du récit. Un exemple belge témoigne ainsi d'une utilisation originale de la figure de l'auteur, lui qui avait été « banni, voire enterré » par les poéticiens structuralistes (Dumortier 2005 : 71). La collection belge *Connexion Français* établit, dès le manuel prévu pour la 1re année, une catégorisation binaire inédite entre un « personnage-narrateur »[354] et un « auteur narrateur ». Cette terminologie se retrouve dans chaque manuel au sein d'une fiche-outil consacrée au « récit », et ce jusque dans le manuel de 5e - 6e. On note donc ici un étonnant « auteur narrateur » et une inversion originale des termes dans l'expression souvent retrouvée de « narrateur personnage » (avec ou sans trait d'union). Cette catégorisation se présente de la manière suivante (p. 133-134) :

1. Le narrateur est un **personnage**
   - On dira que l'histoire est racontée par un **personnage-narrateur**. On parle alors d'un **narrateur interne**.
   - Le récit est à la première personne. On parle donc d'un récit en « je ».
2. Le narrateur est l'**auteur narrateur**
   - L'histoire donne l'impression de se raconter toute seule.
   - Le narrateur ne fait pas partie de l'univers de l'histoire. On dira que celle-ci est racontée par **l'auteur narrateur**. On parle alors d'un **narrateur externe**.
   - Le récit est écrit à la troisième personne : il s'agit d'un récit en « il ».

Comme dans la progression proposée dans les manuels *Point-virgule* (cf. *supra*, p. 252), les questions de perspective narrative sont intégrées à la typologie ci-dessus lors du passage au

---

[352] Cette définition est donc bien à la source de multiples problèmes quant à la question du « savoir », laquelle est directement abordée par l'explication des trois régimes de focalisation qui suit immédiatement. Mais ce flou était déjà présent dans les propositions de Genette (1972), comme l'ont souligné nombre de narratologues (Bal 1977 : cité par Genette 1983; Rabatel 1997a, 1998; Baroni 2020a, 2021) et de didacticien·nes (Paveau & Pecheyran 1995; Dumortier 2001).

[353] Voir par exemple Jost (1987).

[354] Dans ce même manuel de 4e année, une fiche dédiée à la caractérisation du personnage après le point consacré au fait que les caractéristiques sont parfois « explicites, données par le narrateur », prévient : « Attention ! S'il s'agit d'un personnage-narrateur, il faut se montrer critique : ses dires ne sont pas toujours fiables » (p. 223).

secondaire II[355]. Dans le manuel pour la 4e année, on voit ainsi la fiche-outil s'enrichir d'explications relatives à la focalisation externe/interne/zéro. Celles-ci s'intègrent au deuxième point « Le narrateur = l'auteur narrateur » qui suit la mention « lorsque le narrateur ne fait pas partie de l'histoire, trois cas sont possibles » (p. 278). Du fait de ces choix terminologiques, « narrateur » semble réduit à un statut accolé au personnage ou à l'auteur et n'apparait plus comme une instance singulière. Faut-il voir là un mouvement de balancier suite à « une banalisation du terme "narrateur" » liée à ce que Patron (2022 : 117) appelle la « théorie pan-narratoriale » et dont *Discours du récit* (1972) constitue, selon elle, la « forme définitive » (p. 115) ? Pour la chercheuse, cette « théorie de l'existence d'un narrateur fictionnel dans tous les récits de fiction » (*ibid.*) a été promue d'abord par le contexte d'un « structuralisme généralisé », avant d'être favorisée ensuite par un

> nouveau contexte, qu'on peut appeler le « paradigme de naturalisation » des recherches sur le récit, emblématisé par la narratologie « naturelle » de Fludernik ou la narratologie cognitive de David Herman, pour lesquelles les récits naturels (c'est-à-dire les récits oraux spontanément racontés dans les conversations) sont les prototypes de tous récits, y compris les récits de fiction. (p. 117)

Les choix terminologiques opérés par cette collection *Connexion Français* font également écho, dans le champ plus spécifiquement didactique, aux critiques formulées par Dumortier (2001, 2005) quant à l'éviction de la figure de l'auteur :

> Contestant l'usage commun des expressions « récit à la première personne » et « récit à la troisième personne » avec l'argument imparable qu'au sujet de l'énonciation correspond nécessairement un « je », GENETTE propose de reconnaître une distinction entre deux « attitudes narratives (dont les formes grammaticales ne sont qu'une conséquence mécanique) : faire raconter l'histoire par l'un de ses personnages, ou par un narrateur étranger à cette histoire » (1972, p. 252). À cette alternative correspond sa distinction entre « narrateur homodiégétique » et « narrateur hétérodiégétique ». C'est sur ce point précis qu'a porté la critique de COUTURIER (1995, p. 119-156), avec qui nous tombons d'accord. Elle peut se résumer ainsi : quelle nécessité de susciter un « narrateur étranger à l'univers de l'histoire » distinct de l'auteur lui-même ? N'est-il pas satisfaisant – et expédient – de formuler l'alternative en ces termes : soit l'auteur prend personnellement en charge la narration de l'histoire, soit il délègue ce soin à un personnage qu'il invente ? (2001 : 42)

[355] On notera que la qualification de « narrateur interne » accolée au « personnage-narrateur », utilisée dans les deux premières années, disparait dès le manuel de 3e ; seul reste le « narrateur externe » pour qualifier l'« auteur narrateur ». Faut-il voir là un effort (mais dès lors seulement à moitié accompli) de surmonter la difficulté terminologique liée aux adjectifs « interne » et « externe », difficulté qui s'accroit avec l'introduction de la typologie de la focalisation de Genette ?

Endossant la proposition de Couturier (1995) « en faveur d'un retour – conditionnel – de la "figure de l'auteur" », Dumortier entend en effet « faire reconnaitre l'utilité *pédagogique* de cette figure-là » (2001 : 39) :

> On ne saurait se borner, en classe, à une *description* des techniques narratives : il faut en considérer les *effets,* étant entendu qu'ils sont plus ou moins vivement ressentis par tel type de lecteurs, voire par tel lecteur particulier. Si l'on met en question les effets, si notamment l'on interroge des lecteurs *réels* sur l'agrément que leur a (ou ne leur a pas) procuré le choix de tel ou tel procédé de narration, il serait inconséquent de ne pas poser, face à ces lecteurs-là, un non moins *réel* auteur, responsable de l'intérêt, de l'agrément du récit, dont il faut parler en classe. (2001 : 40)

Dans son *Tout petit traité de narratologie buissonnière […]*, publication courte et destinée aux enseignant·es[356], Dumortier (2005) réaffirme encore plus clairement sa répugnance « à séparer l'auteur (cause du texte) du narrateur (effet du texte) » (p. 75) et propose ainsi une typologie binaire qui a inspiré les auteur·rices de collection *Connexion Français*[357] :

> Donc il était une fois l'auteur… « Dans le récit le plus sobre, écrit Genette (1983 : 68) quelqu'un me parle, me raconte une histoire, m'invite à l'entendre comme il la raconte ». Ce « quelqu'un » peut être un personnage de l'histoire et, sans risquer la méningite, je propose de l'appeler personnage narrateur. Ce peut être également une « instance » qui ne fait pas partie de l'univers fictionnel. Dans ce cas, ayant peu de goût pour les éons et autres fantômes, ayant constaté par ailleurs qu'en dépit du succès d'un certain cinéma, la plupart des adolescents peinent à concevoir le narrateur comme « une image fugitive (qui) ne se laisse pas approcher (et qui) revêt constamment des masques contradictoires » (Todorov 1966 : 152), je propose, toujours au moindre coût cognitif, de parler d'auteur narrateur. (Dumortier 2005 : 74)

En tout état de cause, « point de vue » et « narrateur » s'avèrent des notions incontournables dans les manuels, et le plus souvent de manière intriquée. Mais, comme le note Denizot (2023 : §33), elles sont suivies de près par celle de « rythme du récit » qu'on retrouve

> dans les trois quarts des manuels, à toutes les époques, certains manuels définissant même précisément des notions comme « pause », « sommaire », « scène » (11 sur 23 pour scène/sommaire), « ellipse » mais aussi « ralenti » ou « digression » (par exemple Klein, 2000 : 177).

---

[356] Son *Tout petit traité de narratologie buissonnière : à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction* (pour citer le titre complet) est une déclinaison de son ouvrage *Lire le récit de fiction* (2001), lui-même issu de sa thèse de doctorat, défendue à l'Université de Liège en 1998 sous le titre *Fondements d'une didactique de la lecture du récit de fiction* (sous la direction d'Alberto Barrera-Vidal). Voir la recension qu'en a donné Georges Legros (1998) dans *La lettre de l'AIRDF*.

[357] La coordinatrice de la collection *Connexion Français*, Claude Marion, qui a été un temps collaboratrice du service de didactique que dirigeait Jean-Louis Dumortier à l'Université de Liège, a pu me confirmer qu'elle avait adopté la proposition de typologie de ce dernier. Par ailleurs, Dumortier a pu me confirmer que, à la faveur de son implication dans la commission d'élaboration des programmes de l'enseignement officiel, cette typologie binaire avait pu entrer dans les programme de 2000 de ce réseau d'enseignement (1er degré secondaire, p. 58 ; 2e et 3e degrés, p. 23). Je remercie Pierre Outers qui, m'ayant généreusement partagé le manuscrit de sa thèse, a pu me faire remarquer cette présence hors du corpus que j'avais délimité.

Citées dans presque tous les manuels rassemblés (les québécois faisant exception), les quatre notions systématisées par Genette dans la partie consacrée à la « durée » du récit (1972 : 122-144) sont en revanche rarement développées, les manuels se contentant le plus souvent de les citer dans des fiches théoriques. Elles ne sont pas non plus systématiquement présentées dans leur intégralité : le manuel belge *Point-virgule 4e* ne cite ainsi que « pause », « sommaire » et « ellipse » ; son homologue suisse *Le livre unique* (10e et 11e) se satisfait quant à lui de la « scène » et de l'« ellipse ». Cette dernière notion bénéficie d'un sort particulier en étant associée à des activités d'écriture consistant à « combler une ellipse » (*Le livre unique 11e*, p. 37) ; cet exercice constitue même en Belgique la déclinaison possible d'une UAA prévue par le programme de français (cf. *supra*, p. 196) et se retrouve dès lors logiquement dans une séquence du manuel *Connexion Français 5e-6e* [358].

Pour présenter ces notions relatives à la « vitesse » (p. 79-80), le manuel *Référentiel Littérature 3e-6e* utilise de son côté les quatre catégories de Genette en présentant les « formules » proposées dans *Discours du récit* (1972 : 129), par exemple pour le « sommaire » : « TR < TH » (« TR » pour le temps du « récit », « TH » pour le temps de l'« histoire »). En un syncrétisme intéressant à relever, la terminologie opposant « histoire » et « récit » dans *Figures III* est modifiée dans ce manuel et devient, toujours pour l'exemple du sommaire, « TF > TN » (« F » pour « fiction » et « N » pour « narration »). Cette modification est introduite afin de rester en cohérence avec la bipartition adoptée en amont dans le manuel et qui distingue « fiction » et « narration »[359], ces deux termes constituant les titres des deux parties du chapitre consacré à « La littérature comme système de formes ». Suit une représentation graphique de ces différentes configurations en un « schéma récapitulatif » (Figure 35) très nettement inspiré[360] des diverses combinaisons du « schéma bi-axial »

[358] Séquence 5 *Un chatouillement de nouvelle/ Amplifier une nouvelle* (UAA5, s'inscrire dans une œuvre culturelle), dans *Connexion Français 5e-6e, Syllabus A*, p. 91 et suiv.

[359] Notons qu'il s'agit de la bipartition qu'utilise Jean Ricardou dans *Problèmes du nouveau roman* (1967 : 11) : « La narration, c'est la "manière de conter", la fiction, "ce qui est conté" » que signale Genette (1972 : 122). Voilà un exemple de ce que Denizot (2013 : 264) appelle un travail de *syncrétisation*, l'une des formes possibles du processus complexe de scolarisation selon sa conceptualisation, pouvant se définir comme l'amalgame de cadres et de traditions parfois diverses, pour construire un nouveau paradigme disciplinaire, de nouveaux exercices ou de nouvelles pratiques. Cette distinction *narration-fiction* est, par ailleurs, reprise par Reuter (2016 [1997]) dans la synthèse qu'il propose pour *L'analyse du récit* (2016 [1997]).

[360] Si inspiration il y a, on ne peut conclure à une filiation directe. Outre l'inversion des axes par rapport à la proposition de Ricardou, le schéma proposé par le manuel peut tout aussi bien s'être abreuvé à d'autres sources intermédiaires qui diffusent les propositions de Ricardou : Goldenstein (1979, 1980), Dumortier & Plazanet (1980) ? Syncrétisme encore : cette représentation utilise le schéma bi-axial et la nomenclature (inversée) des axes de Ricardou, mais use de la terminologie de Genette pour les notions présentées.

(p. 164) que propose Jean Ricardou au sein du chapitre « Temps de la narration, temps de la fiction » de son essai *Problèmes du nouveau roman* (1967 : 161-170) :

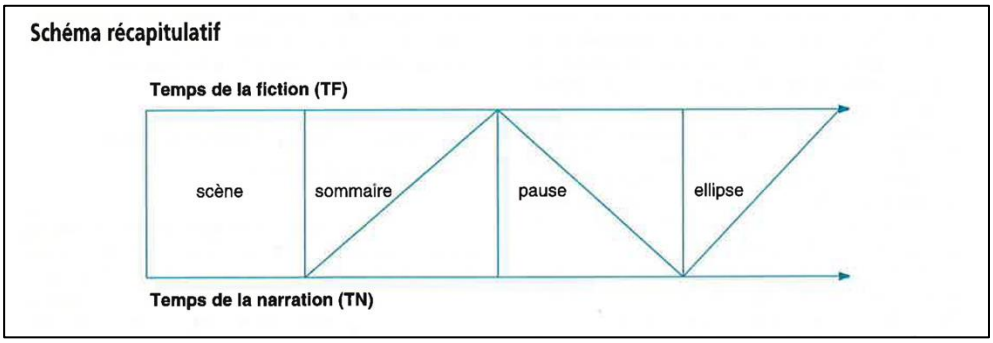


Figure 35 : Extrait de Parcours et Références - Littérature Référentiel 3e-6e, p. 80.

2.2.2. Schéma narratif et schéma actantiel

Au rang des autres notions présentes dans les manuels, Denizot note que le « schéma narratif » et les « fonctions des personnages » (expression utilisée dans de nombreux manuels français pour désigner le « schéma actantiel ») se retrouvent dans près de 65 % des manuels analysés, et ce « avec une grande stabilité dans la présentation » (Denizot 2023 : §34). Mais elle précise :

> Seules certaines éditions de la collection Nathan se distinguent (par exemple Pouzalgues-Damon et alii 2004 : 171) en expliquant la différence entre « intrigue simple » (les « cinq étapes successives qu'on appelle le schéma narratif ») et « intrigue complexe » (« de nombreux épisodes, constituant chacun une séquence narrative, se combinent entre eux »). Peut-être faut-il voir là une volonté de complexifier pour les élèves de lycée une notion déjà bien présente au collège ? (*ibid.*)

Les manuels prévus pour le secondaire I font en effet une place quasi systématique à ces deux schémas, présentés comme des outils de compréhension des textes donnés à lire. Le manuel belge *Connexion Français* précise ainsi :

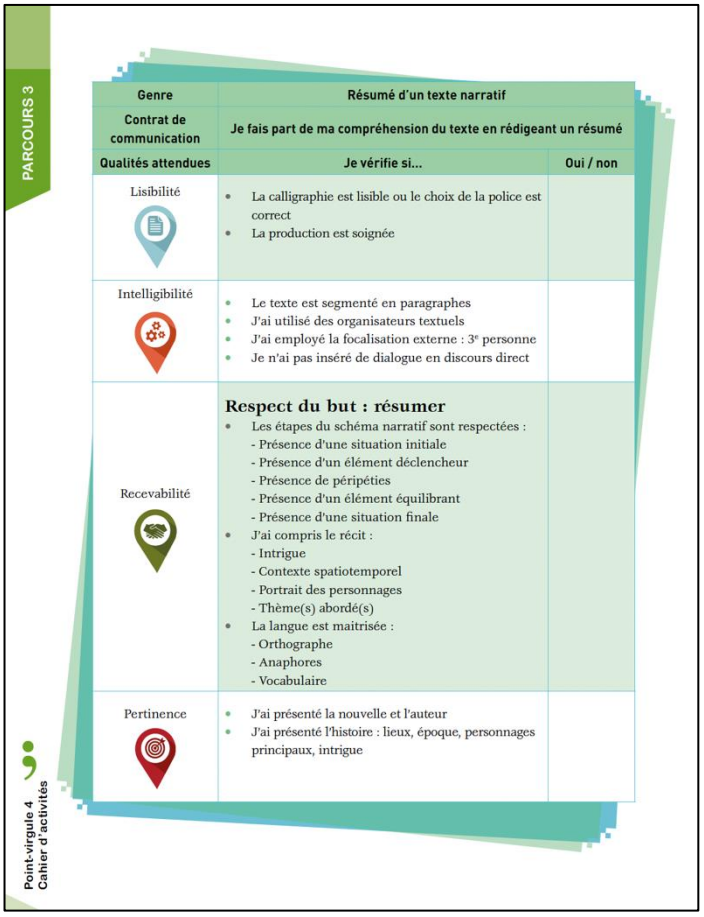
> Pour comprendre un récit, il faut repérer **les évènements importants et leur enchainement**, ce qui constitue l'**intrigue**. Il faut être capable d'expliquer comment le héros passe d'une situation initiale à une situation finale. Cette compréhension, c'est ce que permet le schéma narratif. (p. 276)

Dans le contexte belge, cet objectif de compréhension peut également se doubler d'une finalité de production du résumé de texte narratif. Les collections *Connexion Français* et *Point-virgule* proposent dès lors chacune une fiche-méthode spécifique à cet exercice, en intégrant le

schéma quinaire comme outil pour structurer le texte à produire[361] et pour servir à l'(auto)-évaluation. On lit ainsi dans la fiche de *Point-virgule 4e* :

> Chaque étape constituera au moins un paragraphe du résumé (avec alinéa)
> - le schéma narratif peut être complexe et/ou présenter des récits enchâssés
> - le résumé narratif doit restituer la chronologie de la fiction. (p. 200)

Le cahier d'apprentissage associé à ce manuel propose même une fiche d'évaluation pour la tâche finale de ce parcours intitulé « Histoires courtes ». Cette fiche (figure 36) est ainsi présentée dans le format canonique instauré par les prescrits belges qui prévoient quatre critère d'évaluation (à lire en première colonne). On y voit la centralité du *schéma narratif* dans la recevabilité de la production attendue de l'élève :



PARCOURS 3

Genre	Résumé d'un texte narratif	
Contrat de communication	Je fais part de ma compréhension du texte en rédigeant un résumé	
Qualités attendues	Je vérifie si...	Oui / non
Lisibilité	• La calligraphie est lisible ou le choix de la police est correct • La production est soignée	
Intelligibilité	• Le texte est segmenté en paragraphes • J'ai utilisé des organisateurs textuels • J'ai employé la focalisation externe : 3e personne • Je n'ai pas inséré de dialogue en discours direct	
Recevabilité	**Respect du but : résumer** • Les étapes du schéma narratif sont respectées : - Présence d'une situation initiale - Présence d'un élément déclencheur - Présence de péripéties - Présence d'un élément équilibrant - Présence d'une situation finale • J'ai compris le récit : - Intrigue - Contexte spatiotemporel - Portrait des personnages - Thème(s) abordé(s) • La langue est maitrisée : - Orthographe - Anaphores - Vocabulaire	
Pertinence	• J'ai présenté la nouvelle et l'auteur • J'ai présenté l'histoire : lieux, époque, personnages principaux, intrigue	

Point-virgule 4
Cahier d'activités

Figure 36 : Extrait du Cahier d'apprentissage Point-virgule 4e, p. 116.

[361] Ce que notaient déjà Daunay & Denizot (2007 : 29) dans leur étude du récit comme « objet disciplinaire en français » : « Le récit au collège est également le genre auquel viennent s'articuler des savoirs textuels et des concepts divers, narratologiques bien sûr (ordre de la narration ; vitesse de la narration ; point de vue ; choix du narrateur, etc.), énonciatifs (les paroles des personnages, en particulier), grammaticaux (l'étude et l'écriture de récits donnent lieu à des leçons et des exercices sur l'utilisation des temps, en particulier) et plus largement de l'ordre de la mise en page (le schéma narratif est souvent l'occasion d'une approche de la mise en paragraphes d'un texte) ».

Classiquement associé à l'étude de la nouvelle[362] dans certains manuels (*Point-virgule 4e*, *Le livre unique 11e*), le *schéma narratif* va jusqu'à être décliné comme un instrument de définition du genre du récit policier dans le manuel québécois *Les spécialistes 2e*. Sous le titre « Comment font les auteurs pour écrire un récit policier ? » (p. 80), le schéma mêle alors les explications classiques des cinq étapes à des éléments définitoires du genre : enquête, mobile, coupable…

Le *schéma actantiel*, « outil qui permet de bien comprendre le rôle des personnages » (*Connexion Français* 2e, p. 132), est lui aussi présenté majoritairement comme un instrument de compréhension. Le manuel québécois *Accolades 3e* fait ainsi précéder un tableau présentant les six actants par la mention suivante : « Dans un récit, les personnages entretiennent des relations. L'analyse de ces relations permet de comprendre le rôle et les motivations de chacun. Ce modèle s'appelle le *schéma actanciel* » (p. 17). Le schéma est également convoqué dans la compréhension préalable au résumé de texte narratif dans le manuel belge *Point-virgule 4e*. S'il est majoritairement présenté comme outil d'appréhension du système des personnages, il peut néanmoins être utilisé comme outil de structuration. Ainsi, le manuel suisse *Le livre unique 11e* propose de l'utiliser dans l'analyse du parcours du personnage[363] à rédiger dans un carnet de lecture (p. 119). Mais il s'agit là de la seule occurrence repérée avec cette finalité d'apprentissage.

2.2.3. Ordre du récit

Enfin, si les questions relatives à l'ordre du récit sont présentes dans une majorité des manuels consultés (dans près de 60 % des manuels analysés par Denizot 2023), l'hétérogénéité terminologique est ici, une nouvelle fois, au rendez-vous :

> Les notions sont ici présentées de manière plus ou moins détaillée et à travers une terminologie qui recourt rarement aux termes de prolepse et analepse mais plus souvent à des reformulations comme flashback, retour en arrière ou anticipation (par exemple Pagès 2004 : 53). (Denizot 2023 : 35)

De la même façon, on ne retrouve les termes forgés par Genette que dans le *Référentiel Littérature* de la collection belge *Parcours & références* et dont j'ai déjà signalé le caractère

[362] On rappellera, dès le début de la scolarisation de la narratologie (cf. *supra*, p. 88) les nombreuses propositions d'utilisation didactique du genre de la nouvelle, entre autres par les membres du collectif de *Pratiques* : Halté, Martin *et al.* (1974); Adam (1976b); Goldenstein (1976, 1985).

[363] Notons que, dans la consigne complète donnée pour cette activité de rédaction, le schéma actantiel – bien que nommé ainsi – ne constitue plus une représentation schématique : les différents actants sont en effet présentés sous une forme de liste de questions numérotées, « destinataire » est devenu « bénéficiaire » et le « destinateur » n'est plus présent. Impératif de mise en page ou volonté d'adapter l'outil à la finalité de production textuelle ?

singulier[364]. La plupart des occurrences du corpus se satisfont d'une rapide définition, comme dans *Le livre unique 9e* (p. 26) : « Dans un roman, il arrive que les événements ne soient pas racontés dans l'ordre où ils se sont produits : le narrateur peut procéder par exemple à des retours en arrière ». Il faut en revanche mettre en exergue la collection *Connexion Français* (Belgique) qui présente ces notions comme des choix narratifs posés par un auteur[365] en détaillant des effets potentiels sur la lecture (p. 280) :

> Les rétrospections permettent de
> - fournir un complément d'information pour une meilleure compréhension de l'action
> - suspendre le cours de l'histoire et mettre ainsi le lecteur en attente de la suite.

Cette attention aux effets se prolonge, dans la même fiche-outil « Récit », par un paragraphe consacré au « choix de créer du suspense ». Sans nommer la notion de « tension narrative » (Baroni 2017), ce passage insiste néanmoins sur l'expérience subjective et les affects possibles face à ces choix narratifs (p. 281) :

> L'auteur d'un récit peut décider de suspendre le cours de l'histoire à un moment décisif en faisant, par exemple, une rétrospection, une description ou une rupture spatiotemporelle. De ce fait, le lecteur est obligé d'attendre la suite, il est tenu en haleine. Il se demande avec impatience et/ou appréhension ce qui va arriver.

2.2.4. Le terme « narratologie », absent des manuels

Le terme « narratologie » (ou ses dérivés) n'est présent dans aucun des manuels consultés. Une seule exception est à noter dans le contexte suisse. Le terme m'avait été signalé comme présent dans les manuels par un enseignant suisse rencontré dans le cadre de la campagne d'entretiens. En l'occurrence, vérification faite, le terme est effectivement utilisé de manière significative, mais uniquement dans les livres du maitre de la collection « Livre unique », éditée chez Hatier[366] et modifiés pour la Suisse par la CIIP. Dans les trois livres d'accompagnements des livres pour les élèves, le terme est employé tant comme substantif que dans des emplois adjectivaux (pour désigner une « fiche narratologique »). Il est d'ailleurs notable que le travail associé à la nouvelle et au récit constitue les premiers chapitres pour ces livres du maitre pour la 10e et 11e. Pour la première année du secondaire I (9e), le livre du maitre recommande même de traiter la « fiche narratologique » « très tôt dans l'année » (p. 18).

---

[364] Il est également le seul manuel à user des notions d'« isochronie » et d'« anachronie ».
[365] Ce souci peut à nouveau laisser penser que les auteurs dudit manuel ont été sensibles aux propositions défendues par Dumortier (cf.*supra*, p. 258), soucieux de relier des choix narratifs (imputables à un auteur) à des effets ressentis dans la lecture (Dumortier 2001, 2005).
[366] Ces manuels datent, dans leur version française, de 2005-2007, et contiennent les mêmes mentions du terme *narratologie*.

2.3. Synthèse

En clôture de son étude des manuels français, Denizot (2023 : §38) rappelle l'étonnante différence qui s'observe entre le silence des prescrits au sujet de la narratologie et la « banalisation » de celle-ci dans les ouvrages scolaires :

> Il faut souligner à quel point la narratologie est devenue incontournable dans les manuels de méthode qui cherchent à « outiller » les élèves dans leur travail sur les textes. Certes, cela se fait au prix d'une forme de syncrétisme avec d'autres approches : la « boite à outils » narratologique n'est pas isolée ni réellement autonome, et ce syncrétisme est sans doute source de confusion théorique. Mais il est aussi le signe d'une forme de banalisation de la narratologie, que les accusations de formalisme et les critiques en tout genre n'ont pas véritablement ébranlée, et qui poursuit son chemin dans les manuels quelle que soit la place que lui font les textes institutionnels.

On l'a vu dans le chapitre précédent, la place de la narratologie dans les prescrits belges, québécois et suisses est plus nuancée, parfois tout à fait explicite et détaillée. L'écart entre les programmes et les manuels y est donc moins notable, mais le constat de Denizot quant au caractère incontournable de la narratologie dans les manuels se vérifie. Pareillement, on a pu observer ces phénomènes de syncrétisme entre approches ou entre systèmes terminologiques, « sans doute source de confusion théorique » (*ibid*.). Comme dans les ressources des enseignant·es (cf. *infra*, p. 351) et comme dans les pratiques déclarées (cf. *infra*, p. 341), il me semble que ces phénomènes de syncrétisation (Denizot 2013 : 264) traduisent la volonté d'établir un système propre au contexte du manuel, voire de la collection quand est envisagée une forme de progression des apprentissages, ainsi que cela s'observe à propos de la question de la *perspective narrative*. Et cette volonté se traduit par une révérence bien faible à des savoirs de référence rarement nommés[367].

Un dernier exemple récent (2020) permet d'observer de façon synthétique la place qui peut être donnée à ces notions. Le cahier d'apprentissage *Point-virgule 4e* propose un corrigé pour une activité de type métacognitif : réaliser une synthèse personnelle des notions à convoquer, en amont de la réalisation de la tâche finale « Résumer la nouvelle *La Parure* ». S'affiche ainsi le panorama des savoirs narratologiques « à enseigner », banalisés au sein de ce que Dufays, Gemenne *et al.* (2015 [1996] : 105) désignaient déjà comme faisant partie de la « vulgate du cours de français ».

[367] On a vu l'exception que constituait, à cet égard, la collection belge *Parcours & références.*

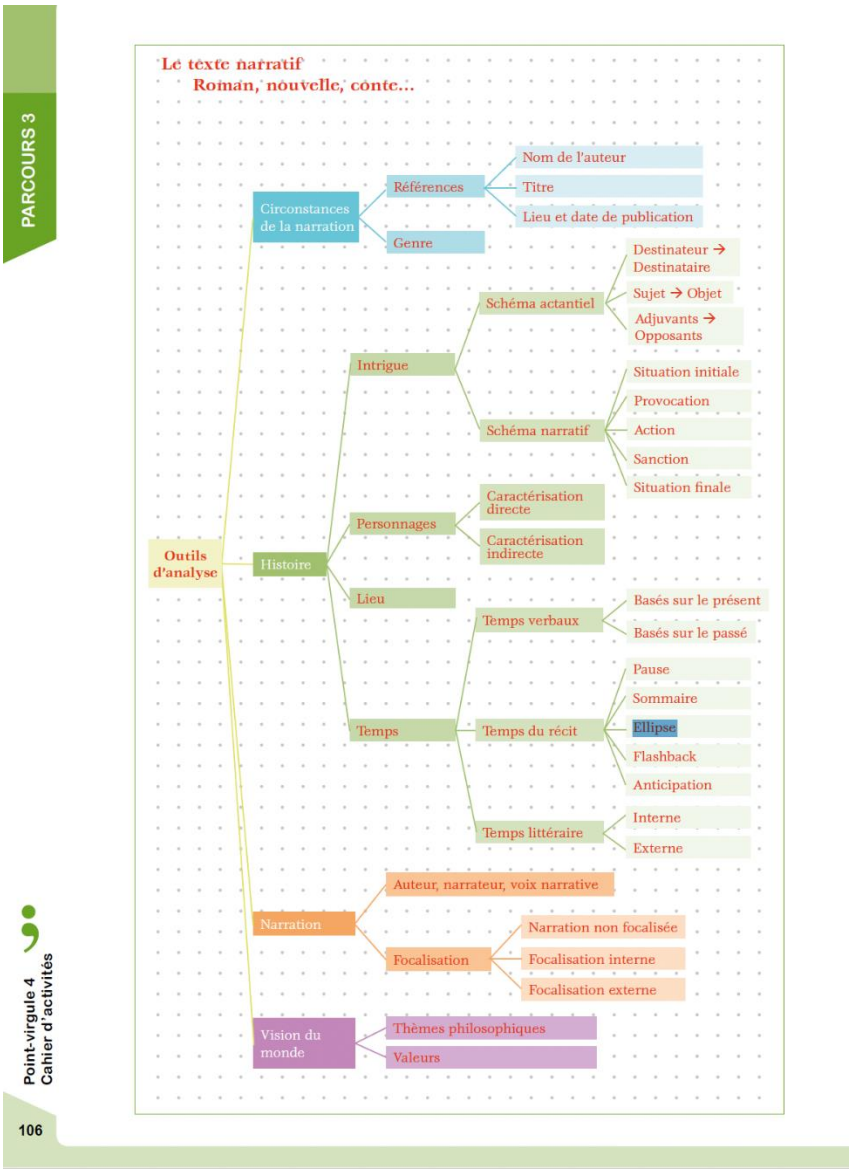


Figure 37 : Extrait du cahier d'apprentissage Point-virgule 4e, p. 106.

Pour incontournable que soit la notion de *point de vue narratif*, on a constaté néanmoins à quel point celle-ci est intriquée à la question du statut du *narrateur* et de la *voix narrative*. L'observation de séries de manuels permet à cet égard de mettre au jour des propositions de progression. Au début du secondaire, c'est le plus souvent l'approche énonciative (« récit à la 1re personne », « narration à la 3e personne ») qui prédomine, sans doute en héritage de pratiques issues de l'école primaire avec ses exercices de rédaction, eux-mêmes accolés à des apprentissages grammaticaux. Cela pourrait s'expliquer par une tendance de fond, repérée par Daunay & Denizot (2007) qui montrent comment le « récit » est historiquement d'abord un objet scolaire ancré, au primaire et au collège, dans des finalités de production. Le passage au secondaire II correspond à l'introduction d'une typologie plus directement liée à la question des « points de vue (focalisations) ». Celle-ci remplace ou s'intègre alors – plus ou

moins harmonieusement – à la classification précédemment adoptée dans les premières années du secondaire. Mais force est de constater que, le plus souvent, cela se fait au risque d'un brouillage des termes, voire – dans le pire des cas – d'un système terminologique plutôt bancal[368] si l'on veut bien considérer que les élèves ne repartent pas chaque année d'une page totalement blanche.

Les finalités d'apprentissage associées aux notions narratologiques sont, on l'a dit, difficiles à percevoir dans les manuels. Bien souvent, ces notions sont en effet présentées dans des fiches (dites « – outil » ou « de synthèse » ou « de méthode ») déconnectées des chapitres et des parcours proposés, ou encore elles sont définies dans le glossaire en fin d'ouvrage. Néanmoins, lorsqu'on détecte les usages de ces notions dans le corps des manuels (dans des consignes ou des questionnaires entourant des documents et textes), on peut constater leur association à des finalités de compréhension des textes donnés à lire (le *schéma narratif*, le *schéma actantiel* essentiellement). C'est toujours dans cette perspective que le schéma quinaire est ainsi sollicité pour la production du résumé de texte, ainsi qu'ont pu le montrer également Ronveaux & Schneuwly (2017).

Les notions narratologiques dans les manuels peuvent aussi être associées à des objectifs d'interprétation, comme dans *Le livre unique 10e* et son travail autour de la *perspective* liée au *suspense*. La collection belge *Connexion Français* me semble ici aller un pas plus loin en insistant sur les effets que portent des *choix narratifs* relatifs à la sélection de « points de vue (focalisations) » ou relatifs à la perturbation de l'*ordre du récit* (entre autres pour des effets d'attente et de curiosité). Cet intérêt pour les effets fait écho aux considérations de Dumortier[369], soucieux de relier des choix narratifs (imputables à un auteur) à des effets ressentis dans la lecture, mais aussi aux plus récentes propositions de Baroni (2017) qui invite, pour l'interprétation du texte, à passer de l'approche purement descriptive liée aux typologies structuralistes, à une réflexion sur les effets visés par ces structures, ce qui fait basculer dans une approche rhétorique ou fonctionnaliste. Il faut par ailleurs noter que les *choix narratifs* relevés par les manuels *Connexion français* sont associés à une catégorisation binaire pour la « voix narrative », adoptée par cette collection pour l'ensemble de ses manuels (de la 1re à la 6e année). Inspiré par les proposition de Dumortier (2001, 2005), cette collection de manuels établit deux instances que sont un « personnage-narrateur » et, surtout, un inédit « auteur

[368] Le tableau du manuel belge *Point-virgule* 4e présenté plus haut (p. 252) permet, me semble-t-il, d'user de qualificatif.
[369] Et cela dès son livre *Pour lire le récit* (1980), rédigé avec Francine Plazanet, dans lequel elles invitaient à passer « Des structures narratives aux effets textuels » (p. 162 et suiv.). Voir l'analyse proposée dans la partie consacrée à la scolarisation de la narratologie.

narrateur ». Si certains poéticiens structuralistes se retourneraient peut-être dans leur tombe en découvrant ces associations notionnelles, leur rendement didactique me semble néanmoins intéressant en ce qu'elles permettent une complexification progressive des questions mêlant de manière intriquée les questions « qui parle ? », « qui voit ? » et « qui sait ? »[370]. Ce choix rompt avec le présupposé distinguant de manière impérative les instances du *narrateur* et celle de l'*auteur*. Malgré le « figement » que pointait Reuter en 2000 et sans doute toujours d'actualité pour Denizot (2023), faut-il y voir un léger « bougé » dans la narratologie scolarisée ?

[370] Cela dit, la proposition de système terminologique de cette collection ne va pas jusqu'à résoudre toutes les difficultés. En l'occurrence, en ne renonçant pas à la triple focalisation genettienne (introduite à partir du manuel de 4e, cf. *supra*, p.256), la collection se heurte à l'obstacle que pose, dans une logique de progression, l'usage des adjectifs « interne » et « externe », accolés tant à des types de narrateur qu'à des régimes de focalisation.

3. Dans les pratiques déclarées

Après avoir envisagé l'espace des prescriptions et des recommandations, il s'agit, dans cette section, d'analyser les données recueillies directement auprès des enseignant·es, afin d'envisager la place qu'elles/ils accordent aux notions narratologiques dans leurs pratiques, ainsi que les finalités et les dispositifs qu'ils et elles y associent. Ces trois questions seront traitées ici à l'aide des données quantitatives et qualitatives recueillies sur la base d'un questionnaire en ligne (529 répondant·es)[371] et d'entretiens semi-directifs avec 33 enseignant·es rencontré·es en Belgique, en France, au Québec et en Suisse. Au fil de l'analyse de ces données, des liens seront établis avec l'analyse des prescrits et des manuels quand cela s'avèrera pertinent.

Dans une perspective de *développement* des résultats (Greene, Caracelli & Graham 1989, cité par Falardeau & De Croix : 1), une large part sera accordée à des extraits d'entretiens jugés significatifs, permettant de donner la parole aux enseignant·es rencontré·es, et ce afin d'illustrer, d'enrichir, mais également de nuancer les constats posés sur la base des résultats quantitatifs issus de l'enquête par questionnaire.

Ces entretiens sont référencés en donnant successivement le pseudonyme de l'enseignant·e, un numéro identifiant de l'entretien (E1 à E33), le niveau d'enseignement (secondaire I, secondaire II ou postsecondaire), le pays ou la région d'origine, et enfin la page où l'on retrouve l'extrait dans le corpus d'entretiens : par exemple *Théobald, E00, secondaire I, Belgique, p.123*. Quand cela paraitra nécessaire, je signalerai des éléments relatifs au contexte des participant·es aux entretiens, ou relatifs aux rapports à la théorie du récit exprimés.

[371] J'utiliserai le terme de *répondant·e(s)* pour désigner spécifiquement les participant·es à l'enquêtes par questionnaire. Au besoin, les termes *témoin(s)* ou *témoignage(s)* seront réservés aux enseignant·es que j'ai rencontré en entretien.

3.1. Quelle place pour les outils narratologiques dans les pratiques déclarées ?

Sur la base des données recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaire, il est possible d'établir un classement des notions les plus fréquemment utilisées. 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 15) :

		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, Destinateur, 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 15 : 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)[372] permet d'établir que le score des 8 premières notions du classement est significativement supérieur 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.

3.1.1. Le « top 8 » des notions narratologiques dans l'enseignement

Selon le mode de traitement, il est possible d'obtenir un classement légèrement différent, mais, pour l'essentiel, se dessine une boite à outils des enseignant·es qui comprend d'abord des notions relatives aux personnes de la narration, aux *séquences textuelles* et aux *modes de discours (direct, indirect…)* ; cette boite 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'appellerai le « top 8 » des notions régulièrement utilisées :

- Narration à la 1re, 2e, ou 3e personne
- Séquence textuelles (récit, description, dialogue, etc.)
- Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)
- Point de vue
- Narration en « je », « il », « vous »
- Schéma quinaire/schéma narratif
- Analepse (flashback)
- Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)

Notons que les « guillemets de protestation » que Genette dit explicitement utiliser 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 dans notre enquête est celle qui renvoie aux marques de l'énonciation adoptée dans le texte : *narration à la 1re, 2e ou 3e personne*[373]. 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…)[374] ? Ce hiatus entre le point de vue du narratologue,

---

[372] Ce test de Student ou de distribution t, mesure les différences entre les moyennes de deux groupes ou d'un groupe par rapport à une valeur standard. Basé sur une loi de probabilité appelée loi de Student, il permet de comprendre si les différences sont statistiquement significatives. Il a été réalisé par Jonathan Dedonder, consultant du SMCS de l'UCLouvain, que je remercie ici pour son aide précieuse dans les vérifications statistiques et le traitement des données quantitatives.

[373] Afin de distinguer deux variantes terminologiques d'une même notion, il a été distingué dans le questionnaire les expressions *Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne* et *Narration en « je », « il », « vous »*. Voilà qui explique la présence, à deux reprises, de cette approche par l'énonciation dans les classements proposés.

[374] À l'instar de la consigne suivante, tirée du 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). »

davantage intéressé par les structures sous-jacentes de la narrativité, et celui de l'enseignant·e, qui met plutôt l'accent sur la dimension textuelle des récits, 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 ».

À ce « top 8 » des notions régulièrement mobilisées pour l'enseignement s'ajoutent des notions moins fréquemment usitées : *ellipse*, *focalisation*, *tension narrative*, les notions relatives à l'ordre et au 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 citées des notions qui appartiennent au champ de la narratologie rhétorique (plutôt d'orientation anglo-saxonne) ou des approches poétiques plus récentes : *auteur implicite, narrateur non fiable, narrateur optionnel*. Parmi les notions héritées du structuralisme ou de la linguistique textuelle qui ont été manifestement plus oubliées, mentionnons encore le *schéma des possibles narratifs,* le *narrataire,* la *métalepse*[375] ou la *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 16.

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

À cette tendance générale s'opposent 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*, ainsi que la notion de *perspective*, connaissent les utilisations les plus élevées de notre corpus[376].

---

[375] Pour Dumortier (2023 : §17), cette notion, issue de la typologie établie par Gérard Genette dans *Figures III* (1972), serait ainsi « fort utile pour susciter une bien nécessaire réflexion des élèves sur la fiction et le rapport du lecteur aux mondes fictionnels ».

[376] Si les deux schémas sont présents dans les prescrits québécois, la notion de *perspective* en est par contre absente.

	0.jamais 1.très rarement 2.occasionnellement 3.assez souvent 4.souvent 5.toujours	**Moyenne de fréquence d'utilisation**				
	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 1e, 2e ou 3e 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 actantiel (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 16 : moyennes de fréquence d'utilisation des notions narratologiques par terrain (de 0 « jamais » à 5 « toujours »/n = 529)

Ces différences sont de faible ampleur, mais sans doute faut-il y voir l'influence, en France comme en Suisse, d'une formation initiale plus disciplinaire[377] et celle d'une place plus importante accordée à la littérature dans les cours de français (voir la Figure 24, dans la présentation du corpus). Cette tendance différenciée se remarque également à propos de l'importance accordée à la maitrise des outils narratologique dans le cadre de l'épreuve certificative finale dans ces deux terrains.

	Belgique		**France**		**Québec**		**Suisse**
1	Narration à la 1re, 2e ou 3e personne	1	Narration à la 1re, 2e ou 3e personne	1	Narration à la 1re, 2e ou 3e personne	1	Narration à la 1re, 2e ou 3e 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, nœud-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, nœud-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, Destinateur, 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 17 : Les 10 notions les plus utilisées selon les terrains observés (classement par la moyenne de fréquence d'utilisation/n = 529)

Si l'on se limite aux dix notions les plus utilisées selon les terrains, on obtient des boites à outils qui se différencient, mais à la marge, comme le montre le tableau 17.

[377] Comme signalé *supra* (p. 186), les enseignant·es du secondaire en Suisse et en France ont au moins, respectivement, un bachelor ou une licence en Lettres, ce qui n'est pas le cas en Belgique (où les enseignant·es du secondaire I suivaient jusqu'à 2025 un bachelier en didactique du français dans une haute-école) ou au Québec (baccalauréat universitaire de quatre ans en enseignement du français, pour les enseignant·es du secondaire I et II).

On peut tirer plusieurs constats et interrogations de la lecture de ces tableaux ainsi qu'en tenant compte des croisements possibles avec différentes variables liées aux terrains, aux niveaux, aux voies d'enseignement et aux opérations de lectures priorisées. Je vais les de manière systématique en commençant par les notions de *schémas quinaire et actanctiel* avant d'aborder celles relatives au *narrateur* et au *point de vue* (dimensions du récit qu'il n'est visiblement pas toujours possible de distinguer clairement), puis en abordant les questions relatives au temps (*ordre* et *rythme*) et à la *tension narrative* – cette dernière notion apparaissant comme un enjeu important surtout pour le terrain français.

3.1.2. Les schémas : des classiques qu'on aime détester (en particulier en France)

Le *schéma narratif/quinaire* est, à la différence des autres terrains, absent du « top 10 » des notions les plus utilisées par les répondant·es français·es (il occupe la 12e position), tout comme est absent le *schéma actantiel*, relégué en 18e place (fréquence d'utilisation : occasionnellement). Au contraire, le *schéma narratif* est le 2e outil le plus utilisé au Québec, terrain qui place également le *schéma actantiel* parmi les dix notions les plus utilisées.

Les entretiens menés au Québec ont pu confirmer la place importante, au secondaire, de ces schémas que les programmes québécois érigent en outils de planification à l'écrit et de compréhension en lecture. Nancy, enseignante québécoise œuvrant au niveau postsecondaire, confirme ainsi que, si les *schémas narratif* et *actantiel* n'ont qu'une place marginale dans sa pratique et dans les cours de formation générale du CÉGEP, ces notions bénéficient d'une forte présence dans l'enseignement secondaire :

> J'ai des enfants au secondaire, je les vois là, qui apprennent ça en secondaire I, et en secondaire II, ils en refont. Puis mes étudiants [du CÉGEP], je rigole toujours avec ça : « Oh puis vous savez que vous avez déjà fait de la théorie, mais vous le savez pas ! » Puis là je dis : « Avez déjà entendu parler d'un schéma narratif ? » Ils font tous : « Oh mon Dieu, on n'a fait QUE ça au secondaire. » Ils ont vraiment fait beaucoup de schémas narratifs et de schémas actantiels au secondaire.
>
> (Nancy, E30, postsecondaire, Québec, p. 381)

Décrit comme « lourd » et « redondant » par Fiona (E27, p. 341)[378], l'usage des schémas est même qualifié d'« ad nauseam » par Julien, enseignant au secondaire I à Montréal. Ce dernier reconnait néanmoins la productivité de la notion, en précisant la liberté qu'il s'autorise dans son utilisation [379]:

> LM : Ad nauseam ?
> I : (rires) Ouais des fois, je trouve ça un peu long, mais les élèves en ont vraiment besoin parce que ils comprennent pas l'idée d'avoir un problème et de résoudre le problème. C'est vraiment important de voir entre les deux qu'est-ce qui se passe. Puis le reste – situation initiale, finale – des fois, moi, je le balaie un peu. Parce que c'est moins important, parce que tu peux avoir un élément déclencheur dans une situation initiale… C'est très mobile tout ça.
>
> (Julien, E32, secondaire II, Québec, p. 420)

Rejoignant en cela le constat que faisait Bucheton (2002) en France[380], Fiona précise que ces notions sont « vues depuis la 5e primaire » (p. 343) et qu'elle les utilise essentiellement quand

---

[378] Cette enseignante précise : « Il se peut que, dans une histoire, le schéma narratif ne soit pas complet. Il se peut que il ne soit pas important. Au final, on veut savoir qu'est-ce qui déclenche cette histoire-là, comment ça se règle. C'est ça qu'on veut savoir. Alors de dire, il y a un schéma, après les élèves cherchent à retrouver ce schéma-là dans le texte, mais ça fonctionne pas tout le temps » (Fiona, E27, secondaire I, Québec, p. 342).

[379] Dans l'extrait suivant et pour les autres extraits le nécessitant : *LM* est donné pour *Luc Mahieu*, *I* pour *Interviewé·e.*

[380] Cf. *supra*, p.133.

il s'agit d'étudier le conte. Travaillant dans des classes avec de nombreux élèves ayant à ses yeux des difficultés de compréhension[381], cette enseignante montréalaise constate que les termes spécifiques de ces schémas peuvent susciter des difficultés, entravant l'objectif pourtant poursuivi d'une plus grande autonomie (cf. *infra*, p. 301, la question des finalités) :

> Le schéma actantiel, il est difficile. Quand je pose les questions, une à la suite de l'autre : « Quelle est la mission du personnage ? qui est le personnage ? qui est le sujet ? »… Si je pose les questions séparément, ils sont facilement capables d'y répondre. Mais quand je leur demande de les mettre dans le schéma, ils mélangent destinateur, destinataire, sujet… Ils mélangent élément déclencheur et dénouement, ils mélangent. C'est pour ça que je dis des fois… ça m'énerve parce que, quand je leur demande « mais c'est qui le personnage qui a un but dans cette histoire ? », ils vont me le nommer. « Mais c'est lui ton héros, là, c'est lui, là. Mais c'est quoi son but ? »
>
> (Fiona, E27, secondaire I, Québec, p. 347)

Pour ces deux enseignant·es québécois·es, cette posture de défiance vis-à-vis des schémas narratifs témoigne donc d'une utilisation effective de ces outils, tout en intégrant une condamnation d'un usage trop fréquent. Au-delà de la présence de ces notions dans les programmes québécois, cette utilisation est motivée par l'emploi de ces schémas par leurs collègues : autrement dit, malgré le peu d'entrain à employer ces notions, ces deux enseignant·es se sentent contraint·es par une culture scolaire dans laquelle ces notions font partie de la vulgate. Fiona peut ainsi témoigner :

> I : Parce que, si j'étais absolument libre de de faire tout ce que je voulais, je demanderais pas aux élèves de remplir un schéma actantiel par exemple. Je demanderais « quel est le but de ce personnage ? ». Et ce qui revient strictement à la même chose : « Qui lui donne cet objectif ? » Ça revient à la même chose que de mettre ça dans un schéma. Le schéma, c'est juste plus complexe, pour rien.
> LM : Mais c'est prescrit ?
> I : Non. C'est que, à la fin de l'année scolaire, on a des examens communs, et là je dois me… je me dis : je mets un peu d'eau dans mon vin, toute l'année, j'ai une énorme liberté. Mais là, pour des questions de [*elle hésite*] cohésion d'équipe… pour des questions aussi… de juste… c'est, je trouve, pas ça si grave que ça de le demander aux élèves, le schéma actantiel, là. Donc comme il va y avoir ces questions-là, à la fin de l'année, je les prépare à ça un petit peu quand même.
>
> (Fiona, E27, secondaire I, Québec, p. 342)

On retrouve des témoignages assez semblables parmi les participant·es qui enseignent en Belgique et en Suisse, deux contextes dans lesquels les *schémas quinaire* et *actantiel* sont aussi mentionnés dans les prescrits, au moins pour le secondaire I :

> On voit le schéma narratif, évidemment, dès la première, donc ils sont plus ou moins habitués à ça.
>
> (Carine, E10, secondaire I, Belgique, p. 135)

---

[381] Fiona (E27) enseigne en 3e secondaire dans un établissement de l'Est de Montréal à « la clientèle la plus défavorisée au Québec », qu'elle qualifie de « pluriethnique ».

> Je sais même pas pourquoi je l'utilisais, j'avoue que j'aime pas du tout cette notion, trop théorique et difficilement contournable.
>
> (Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 166)

> On commence avec Maupassant, des fois, des textes comme *La parure*, ce genre de choses, pour leur montrer vraiment les grandes étapes du schéma narratif. En réalité, c'est un peu ennuyeux, je dois dire. [Rires.] Mais en revanche, c'est pour voir s'ils ont compris le concept.
>
> (Adrienne, E23, secondaire II, Suisse, p. 290)

> Le schéma narratif, même moi, des fois j'ai de la peine dans les histoires, à le compléter, alors je vois pas pourquoi je le ferais faire à mes élèves.
>
> (Daphnée, E18, secondaire I, Suisse, p. 231)

> C'est vrai que moi j'utilise beaucoup le schéma narratif parce que je trouve qu'ils se projettent assez vite dedans, ils arrivent assez vite à comprendre. Et puis, en tout cas, pour de la compréhension, je trouve que c'est bien maniable et c'est assez facile, bien qu'après, je leur mets des textes où le schéma narratif correspond pas bien, aussi de montrer qu'il y a la théorie et pas la pratique.
>
> (Paul, E24, secondaire I, Suisse, p. 302)

C'est dans les discours des enseignant·es français·es rencontré·es que se retrouvent les avis les plus tranchés quant à ces schémas qualifiés d'« artificiel[s] » ou source d'« ennui profond[382] ». Joëlle et Charlotte témoignent ainsi du fait qu'elles se sont « dégagée[383] » ou « libérée[384] » de ces notions. Ce mouvement, qui est ici présenté comme le résultat d'une initiative personnelle, est en revanche associé par André (E1, secondaire I, France) à un changement de « ton » de la part des corps d'inspection, en ligne avec des instructions officielles françaises. Celles-ci, comme l'a montré Denizot (2023), ne mentionnent effectivement plus que de façon marginale les notions narratologiques :

> Il faut pas oublier qu'on a les corps d'inspection qui sont là et qui nous nous guident en disant « Vous faites bien, vous faites mal ». Ils insistaient beaucoup sur, effectivement, tout ce qui était schéma narratif, actantiel, etc. Et d'ailleurs, ça apparaissait dans les manuels. Et puis, moi, j'ai vu un basculement – alors, difficile de le situer, dans les années 2000. J'ai vu un basculement au niveau, notamment des corps d'inspection qui nous disaient « il faut arrêter avec ça, en fait. Ça ne sert à rien, ou pas à grand-chose ». Ou bien on nous a dit aussi : « Ça a été un peu mal compris. »
>
> (André, E1, secondaire I, France, p. 7)

Laure (E8, secondaire I, France) témoigne également de cette évolution à l'échelle de sa carrière, en s'en réjouissant :

> C'est beaucoup moins présent qu'à une époque. J'ai envie de dire heureusement parce que, moi, je me souviens de moments abominables où on devait trouver exactement où était la situation initiale. Et en fait, on se rend compte que c'est pas possible. Donc on ne le fait plus forcément. Mais on leur fait « bon bah voilà le début,

[382] Joëlle, E5, secondaire II, France, p. 61.
[383] Joëlle, E5, secondaire II, France, p. 61.
[384] Charlotte, E6, secondaire II, France, p. 76.

> qu'est-ce qu'on fait pendant un début ? Et puis quand est ce que finalement l'histoire démarre ? Donc cette bascule ? » En fait, on essaie de leur faire réaliser qu'elle existe, bien que tous les contes ne fonctionnent pas forcément comme ça. Puis finalement, les péripéties, ça, si, on leur montre. Et en général, ils le comprennent assez bien ça, ils arrivent assez bien à le réinvestir. Alors ensuite, quand on leur demande, alors là : « Est ce qu'on a un début, une fin », ça marche assez bien. C'est plus compliqué quand ils doivent l'écrire.
>
> (Laure, E8, secondaire I, France, p. 108)

Outre l'appréciation positive de cette plus faible attention accordée au *schéma narratif*, deux éléments me semblent importants dans ce dernier témoignage. Tout d'abord, à la faveur de la disparition du *schéma narratif* des instructions officielles (auparavant « on devait », dans l'extrait ci-dessus), une nomenclature spécifique se voit remplacée par un questionnement guidé. Celui-ci use alors d'une terminologie considérée, semble-t-il, comme moins jargonnante : *début* pour *situation initiale*, *bascule* pour *élément déclencheur*, *fin* pour *situation finale*. Autrement dit, le besoin de découper le récit pour le faire comprendre demeure, mais l'enseignant s'affranchit d'un cadre terminologique jugé trop contraignant. D'autre part, la mention, en fin d'extrait, de difficultés dans le réinvestissement du *schéma quinaire* dans une perspective de production parait significative d'une différenciation opérée par d'autres témoins. Lorsque l'accent est ainsi mis sur cette finalité de production textuelle – qui est éventuellement explicitement distinguée de la lecture analytique[385] – le schéma quinaire est considéré comme un outil fonctionnel pour favoriser « l'autonomie dans l'écrit »[386] :

> LM : Ce qui veut dire que, pour vous, un outil théorique comme le schéma narratif permet une production d'écrits mieux cadrés ?
> I : À deux niveaux. C'est-à-dire qu'en fait, elle permet un confort, encore une fois, et peut être un plaisir, j'y reviens, à l'élève qui ne s'était pas levé pour ça le matin [rires], et pour moi, lorsque je lis une validation – puisque c'est quand même extrêmement difficile de noter, d'évaluer le français : il y a tellement de choses qui passent en dehors de la forme –, ça me donne quand même à moi aussi un cadre rigoureux pour évaluer au mieux et au plus juste.
>
> (Chantal, E2, secondaire II, France, p. 22)

Outil convivial, source de confort – voire de plaisir – pour l'élève dans la structuration du texte à rédiger, le *schéma narratif* constitue également, selon cette enseignante, un « outil de l'enseignant », qui y gagne un cadre d'évaluation réduisant la complexité de celle-ci, la rendant également « plus juste »[387].

---

[385] Ainsi Charlotte, E6, secondaire II, France, p. 76. : « Pour moi, c'est un outil, le schéma narratif, pour l'écriture, c'est un outil d'écriture, c'est pas un outil d'analyse de texte. Alors certainement que, dans le début de ma carrière, je l'ai mal utilisé et je l'ai utilisé moi, en outil d'analyse de texte. ».
[386] Chantal, E2, secondaire II, France, p. 23.
[387] Sur ce sujet, voir un exemple de grille d'évaluation du résumé de texte narratif dans un manuel belge (cf. *supra*, p. 261).

La lecture analytique des textes peut néanmoins, selon Marie-France (Belgique, secondaire II), être soutenue par l'usage de schémas. Tout en reconnaissant que « tous les récits ne sont pas exactement créés là-dessus » (E12, p. 156), celle estime :

> Une fois qu'on a ces deux grilles d'analyse, c'est bien pratique pour aller chercher le héros, les adjuvants, les opposants, la situation initiale finale, et donc ça donne des balises aux élèves pour analyser un récit.
>
> (Marie-France, E12, secondaire II, Belgique, p. 156)

Cette même enseignante signale également l'utilisation de ces schémas dans une perspective de production (incarnée ici par l'une des compétences prescrites en Belgique) en valorisant les jeux de « meccano » – de montage et démontage des textes (Reuter 2000) – rendus possibles par les notions narratologiques :

> Imaginez qu'on demande, dans le cadre de l'UAA 5, de poursuivre un récit ou de l'amplifier ou de le transformer. Mais on peut aller dans la structure du schéma narratif, dire : « Bah voilà, tu vas aller choisir tel personnage, tel adjuvant, et tu vas le transformer en opposant. Ou bien tu vas prendre la situation finale et tu vas en créer une autre ». Voilà, ça, c'est pour les quatrièmes. Pour les rhétos[388], par exemple, ben tout ce qui est schéma actantiel et narratif n'a plus lieu d'être. Pour le nouveau roman, et c'est toujours très pratique évidemment de faire un parallélisme, de dire voilà tout ce qui était classique dans le récit, avec une situation initiale, des actants, dénouement, eh bien n'a plus raison d'être dans le nouveau roman, par exemple. Pour comparer certains types de romans, c'est bien pratique aussi.
>
> (Marie-France, E12, secondaire II, Belgique, p. 157)

Cet extrait permet de percevoir une différenciation en termes de progression : si les *schémas actantiel* et *narratif* sont utilisés dans le cadre d'exercices de production écrite en 4e année secondaire – soit à la charnière entre secondaire I et II –, à la fin du cursus, les notions sont surtout mobilisées dans une approche relevant de la stylistique historique, puisque l'on aborde des récits où « tout ce qui est schéma actantiel et narratif n'a plus lieu d'être » (Marie-France). Il s'agit alors d'exploiter les connaissances des élèves relatives à ces schémas pour montrer l'écart avec des constructions narratives – le Nouveau roman – s'écartant radicalement d'une construction linéaire associée au *schéma quinaire*.

Cette importance accordée à la progression illustre une tendance de fond, singulièrement perceptible dans les témoignages recueillis en Suisse et en Belgique, qui insistent sur une utilisation différenciée entre secondaire I et II. Dans les premières années, le schéma quinaire est à la fois outil de compréhension des textes donnés à lire (conte, roman d'aventure…) et

[388] Équivalente de la « Terminale » en France, la sixième et dernière année de l'enseignement secondaire en Belgique est encore très régulièrement dénommée « la rhéto » et les élèves « les rhétoricien·nes ». Il s'agit de l'héritage d'une époque où les contenus étaient très orientés sur l'apprentissage de la rhétorique. Sédimentation oblige, il en reste des traces dans l'importance du travail sur les genres scolaires argumentatifs : dissertation, lettre d'opinion, plaidoyer ou réquisitoire, débat argumenté…

outil de structuration des textes données à écrire (le genre scolaire du « résumé » en Belgique, par exemple[389]) qui peuvent être associés à des apprentissages langagiers. L'extrait suivant est à cet égard exemplaire :

> Et donc le schéma narratif, je vois avec le conte alors déjà pour subdiviser l'histoire, tout simplement, parfois pour une lecture progressive, s'arrêter : « Voilà, on a vu l'introduction, qu'est-ce qu'on a compris dans l'introduction ? Comment l'élément perturbateur va arriver ? ». Et donc voilà, on va construire le récit ensemble.
> Et puis, il y a une dimension écriture : « Tu vas écrire une situation initiale, tu vas te contenter de la situation initiale ». Et là parfois, on voit un peu de grammaire : « Tiens, dans ta situation initiale, tu vas utiliser quel temps ? » Principalement dans le cadre d'un conte, on va utiliser beaucoup d'imparfait parce qu'on parle d'habitudes, parce qu'on va parler du décor, parce qu'on va présenter les personnages. Et puis je leur fais écrire tout de suite un élément perturbateur, et là, tout à coup, il y a le passé simple qui apparait.
> Et ce qui est chouette, après, c'est quand on a vu le schéma narratif, ils se rendent compte que, dans les histoires, parfois, ce schéma narratif, il se répète. Il y a des histoires comme ça, on a l'impression qu'on arrive à une situation finale, et puis après, paf : il y a un espèce d'élément perturbateur qui arrive et qui relance l'histoire. Donc ça leur permet de voir que tous les récits sont construits. Et puis le schéma narratif, je m'en sers aussi maintenant dans le cadre du résumé apéritif, pour leur montrer que les résumés apéritifs s'arrêtent souvent à la même étape, l'élément perturbateur.
>
> (Jean-François, E16, secondaire I et II, Belgique, p. 205)

En contrepoint, Jean, enseignant belge au secondaire II, dit n'avoir qu'un usage informel de ces schémas que ses élèves « maitrisent en fait très très bien » et considère que leur utilisation pourrait constituer un obstacle à la réalisation de « tâches d'écriture qui ont du sens » :

> Le schéma narratif, je le mobilise quand on doit travailler sur le résumé. [LM : De textes narratifs ?] Oui, mais même pas écrire un résumé. C'est : « Voilà, on a lu ça. OK, qui peut rappeler ce qu'on a lu ? Qui peut le raconter à l'oral, par exemple ? » Ben voilà comment ça commence, qu'est-ce qui se passe à un moment donné. Et c'est un truc vraiment qu'ils maitrisent en fait très très bien, je pense.
> Le schéma actantiel, moi ça me parait moins pertinent pour plein de choses, en fait. Et en gros, à part le conte, je trouve que ça, allez, justement, dans la littérature, que tu essaies de leur faire découvrir, les choses sont parfois un peu plus complexes. Ce qui est intéressant, par contre, c'est de voir que, justement, parfois t'es dans un roman qui a une dimension qui le rapproche un peu du conte, mais justement parce qu'on trouve ce personnage en quête de quelque chose, tu vois des trucs un peu plus balisés. Mais ouais, j'utilise plus le schéma narratif, à mon avis. Mais je demande jamais à mes élèves de faire par écrit, tu vois : « 1) Situation initiale », ça je fais pas. Parce que je sais pas ce que tu fais de ça, en fait. On essaie – je dis pas que je le fais tout le temps – mais tu essayes de trouver quand même des tâches d'écriture qui ont du sens. Je sais pas quand, dans la vie, tu te retrouves à faire un résumé complet d'un livre, tu vois. À part, peut-être si tu es en romanes ou un truc comme ça. Mais je forme pas des romanistes. Ou même quand ils parlent d'un bouquin, s'ils doivent présenter un bouquin aux autres, tu racontes jamais la fin, justement, donc.
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 177)

[389] Utilisation également partagée par Fabienne, E11.

Au final, les témoignages relatifs à un non-usage ou un abandon du *schéma narratif* sont donc plus fréquents parmi les répondant·es français·es et/ou parmi les répondant·es enseignant au secondaire II. Est alors mis en avant le caractère (trop) classique de cette notion (vue depuis le primaire), son inutilité dans une perspective de lecture analytique et son non-applicabilité aux textes donnés à lire. On peut noter malgré tout que cette tendance connait, on l'a vu, des exceptions et des nuances.

3.1.3. 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·es à l'enquête. En effet, 86 % d'entre eux estiment important ou très important d'enseigner ces deux notions.

Néanmoins, ces deux notions sont également celles qui concentrent le plus de difficultés : elles sont ainsi les premières, parmi les notions largement utilisées, à être qualifiées de « peu claires et peu adaptées à l'enseignement » (cf. *infra*, p. 315, la section consacrée aux difficultés). Ce constat n'est pas nouveau puisque cette question avait déjà été étudiée par Paveau & Pecheyran (1995), qui notaient en particulier que la notion de *focalisation* héritée de Genette (1972)

> poursuit depuis 1972 une belle carrière comme outil scolaire de lecture des textes littéraires. Mais ce succès ne va pas sans difficulté dans l'exploitation du concept par les enseignants et son maniement par les élèves. (p. 72)

Trente ans après ce constat, différents témoignages confirment les difficultés liées à l'usage de cette notion :

> Focalisation, c'est très compliqué. Je ne sais pas très bien ce qu'on a mal fait, mais [rires] je dois vraiment faire beaucoup de théâtre, en tout cas, pour que ça fonctionne.
>
> (Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 216)

> Pour la focalisation, ce qui reprend la théorie de Genette, c'était aussi dans les manuels. Est-ce que c'était une focalisation zéro ou pas… Et je me rappelle de moments où, en fait, on essayait de démêler avec les élèves et où ça n'était pas si clair. Et je suis assez contente que ça a été évacué des pages de synthèse.
>
> (Marie, E7, secondaire I, France, p. 88)

La difficulté à appréhender la notion de *focalisation* peut également être documentée à partir des résultats obtenus à la question « Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation interne ? ». L'ambigüité 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·es (tableau 18) :

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

Tableau 18 : 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)

Reconnaissant mélanger les notions[390], Joséphine, enseignante suisse au secondaire II, affirme ainsi avoir « laissé tomber le terme de focalisation »[391] :

> Mais en fait, parce que justement, d'un point de vue théorique, je me rappelle qu'il y avait focalisation zéro, et en fait je n'ai jamais réussi à me l'approprier de manière à ce que ce soit pertinent pour moi, donc j'ai un peu laissé tomber le terme focalisation. Je pense que, étant donné qu'il a une dimension plus technique, j'aime bien l'idée de « point de vue ».
>
> (Joséphine, E19, secondaire II, Suisse, p. 244)

Ne parvenant pas à « s'approprier » la terminologie forgée par Genette – lequel rejetait l'usage du terme *point de vue*[392] – cette enseignante est donc aux prises avec une théorie de référence dont Baroni (2021) note lui aussi qu'il peut être source de confusion :

> Si Genette a indéniablement amélioré les typologies de Pouillon et de Todorov en autonomisant la focalisation du point de vue visuel et en l'émancipant d'une psychologisation excessive de l'instance narrative, il a en revanche popularisé l'étiquetage interne et externe pour décrire deux régimes de focalisation marqués par une égalité ou une restriction de l'information transmise au lecteur, ce qui a accentué le risque de confusion avec la question de la subjectivité et a ouvert la voie à une interprétation très différente du phénomène. (Baroni 2021 : §6)

Paveau et Peycheran (1995) notent également que Genette, en élaborant le concept de *focalisation interne*, propose de le considérer comme un mode de représentation du récit « où le narrateur ne dit que ce que sait tel personnage » (*Figures III*, p. 206) :

> La formule, partiellement reprise à Todorov, est complexe. S'y rejoignent en effet :
> - la question de la perception (on y définit la « vision avec »),

[390] Sur le rapport à la maitrise des notions et ce que les témoignages nous disent du rapport à la théorie du récit développé par les enseignant·es, cf. *infra*, p. 339.
[391] Joséphine précise, à une autre occasion, utiliser « point de vue, omniscient, interne ou externe » et précise « en sachant que le point de vue externe n'existe pratiquement pas » (E19, secondaire II, Suisse, p. 243), ce qui n'est pas sans faire écho aux positions défendues par Rabatel (1997a) sur « l'introuvable focalisation externe ».
[392] Genette (1972 : 206) note qu'il est important d'« éviter ce que les termes de vision, de champ, et de point de vue ont de trop spécifiquement visuel ».

> - la question de l'énonciation ou, au moins de la source de l'énoncé : « le narrateur dit »,
> - la question de la source de la connaissance : « ce que sait tel personnage ». (Paveau & Pecheyran 1995 : 74)

Cette complexité est ainsi ressentie par Amandine, enseignante au niveau postsecondaire, dans l'enseignement collégial québécois, qui mentionne alors d'inédits développements terminologiques de la notion de *focalisation interne*[393] (je souligne) :

> Si on s'en tient au degré de base – la focalisation externe, focalisation omnisciente puis focalisation interne – ça peut aller. *Mais quand tu te mets à ouvrir la focalisation interne et à te rendre compte qu'il existe une focalisation interne interne, une focalisation interne externe… comment elle s'appelle ? la focalisation réciproque.* Et il y a toutes sortes de sous-phénomènes qui rendent vraiment bien compte de ce qui est en train de produire, mais qui sont tellement beaucoup plus complexes que ce qu'on attend habituellement… Évidemment ça fait douter des analyses antérieures qu'on a pu faire parce qu'on en vient à se dire « OK, mais là j'ai dit que c'était une focalisation externe. Mais c'est une focalisation interne externe parce qu'on est depuis la perspective du personnage. » C'est tellement bizarre. Donc c'est ça : je trouve que c'est très complexe, très très très complexe. Puis y a un risque aussi de rendre ça si complexe devant les étudiants que pour eux, ça devient du *charabia* là donc.
>
> (Amandine, E33, postsecondaire, Québec, p. 437)

La complexité du système et le doute consécutif de l'enseignant·e deviennent alors des facteurs de disqualification de l'appareil théorique, lequel est qualifié de « charabia » et tend à sortir du périmètre de la boite à outils proposée aux étudiant·es. Dans le cas d'Amandine, cet abandon est rendu possible par l'absence de la notion dans les prescrits du niveau collégial québécois dans lequel elle enseigne. À contrario, cette notion narratologique, la seule encore citée explicitement dans les programmes du lycée français, est prise à bras le corps par Dominique, enseignante expérimentée en France. Celle-ci témoigne ainsi qu'elle utilise l'analogie à la prise de vue cinématographique, comparaison d'usage fréquent dans les ressources des enseignant·es :

> LM : Vous avez parlé donc évidemment de la focalisation. Peut-être me détailler les termes que vous utilisez pour définir les différents types de focalisation ?
> I : Oui, alors, avec eux j'aborde, je compare ça, forcément, avec le cinéma, avec la caméra, c'est quelque chose qui leur parle généralement, donc j'essaie de leur faire comprendre que cette focalisation, c'est où se situe la caméra, voilà, en fonction du narrateur. Donc focalisation interne, forcément, la caméra va être dans la tête du personnage. Donc qu'est-ce que je vois si je mets la caméra dans ma tête hein ? Donc ça arrive à faire surgir des choses. C'est un vocabulaire que j'emploie systématiquement et, même avec des CAP, je vois que ça fonctionne, ils le comprennent. Idem, voilà, focalisation externe, ben la caméra elle est en dehors,

[393] Inédits dans le sens où il s'agit du seul témoignage mentionnant ces développements « interne interne », « interne externe » ou encore « réciproque ». On observe également ici, comme dans l'exemple suivant, le remplacement du qualificatif « zéro » par « omniscient », ce qui est assez fréquent, mais seulement lorsque le terme « focalisation » est remplacé par « point de vue ».

> qu'est-ce qu'elle voit, qu'est-ce qu'elle, à quoi peut-elle accéder ? Donc je vais utiliser ce genre de passerelle.
> LM : Focalisation interne, externe…
> I : Omnisciente. Donc là où la caméra est justement partout dans la tête de chacun des personnages.
>
> (Dominique, E3, secondaire II, France, p. 34)

Comme on le voit, dans cette description de sa pratique (dont la mise en scène dialogique permet d'approcher le discours qu'elle peut tenir en classe), Dominique entremêle les questions de ce qui est donné à « voir » et les « savoirs » accessibles, à la fois des personnages et « en fonction du narrateur ». Dominique signale par ailleurs qu'elle ne catégorise pas les différents types de narrateurs, se satisfaisant « avec [s]es technos » de repérer les modalités d'énonciation : « narration en il », « narration en je ». Si certaines approches transmédiales mettent en évidence les limites de l'analogie avec la caméra (Baroni 2023c), on peut constater que cette comparaison dans le système notionnel de Dominique lui convient pour ses usages propres et répond à ses besoins.

Notons enfin qu'à l'instar des manuels ou des instructions officielles, les discours enseignants utilisent majoritairement de manière synonymique « focalisation » et « point de vue ». Le témoignage de Dominique l'exprime clairement, puisqu'elle justifie cet emploi indifférencié par une référence aux usages en vigueur dans les épreuves auxquelles sont soumis·es ses élèves :

> LM : Et vous utilisez le terme « point de vue » de façon synonymique ?
> I : Oui, et je leur dis, parce que c'est j'ai pu constater en regardant des sujets, par exemple, des anciens sujets parce que l'on pose plus de questions maintenant, en français. Mais j'ai vu dans d'anciens sujets qu'ils utilisaient autant l'un que l'autre. Ils pouvaient utiliser parfois « point de vue », d'autres fois « focalisation ».
> LM : Sujet de bac, hein ?
> I : Ouais. Donc j'ai préféré leur donner les deux. Voilà le point de vue ou là focalisation comme ça, s'ils tombent sur l'un ou l'autre, ils sauront. Idem au collège, d'ailleurs. Au brevet, aussi ils posent les, ils utilisent les deux termes.
> LM : De cette façon donc, selon vous, il y a pas de différence entre point de vue et focalisation donc ?
> I : Non, je n'ai pas l'impression, peut-être puis-je me tromper [rire].
>
> (Dominique, E3, secondaire II, France, p. 34)

Les enseignant·es québécois·es du niveau secondaire font toutefois exception, puisqu'ils et elles n'utilisent pas, dans les entretiens, le terme de « focalisation » :

> LM : Par rapport à la question des différents types de narrateurs, c'est souvent couplé à la question des points de vue, qui sont parfois même appelés « focalisation », est-ce que les points de vue ou focalisation font partie de l'appareil critique dont vous faites usage ?
> I : Jusqu'à présent, j'ai pas beaucoup exploré cet aspect,là. Sincèrement, là, j'ai pas vraiment exploré ça. Dans les ouvrages qu'on nous présente, on l'utilise moins également, ce qui fait, peut-être, que c'est pour ça qu'on va moins de ce côté, là.
>
> (Roger, E29, secondaire II, Québec, p. 369)

Cette absence du terme, plus généralement, entre en résonance avec le peu d'importance accordée par les manuels et les prescrits du Québec à ces questions de perspective narrative (le terme *focalisation* en est d'ailleurs également totalement absent : seul *point de vue* apparait).

Par ailleurs, la diversité terminologique relative à la notion de *narrateur* a été explorée au travers du questionnaire, qui interrogeait les termes utilisés pour décrire aux élèves « un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part » (Tableau 19)[394] :

	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 19 : 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 deux enseignant·es sur trois, se constatent ici des variations par terrains : en Belgique et en Suisse, c'est le *narrateur interne* qui est le plus répandu, tandis qu'au Québec le *narrateur participant* fait jeu égal avec la variante la plus répandue. On notera par ailleurs l'utilisation de la terminologie genettienne (*narrateur homodiégétique*) par environ 20 % des répondant·es belges et suisses.

Ce dernier emploi a été vérifié à quelques occasions durant les entretiens[395], ce qui a permis de constater, outre le peu d'utilisation des termes « savants » forgés par Genette, le fait que les questions de position du *narrateur* par rapport à l'histoire racontée s'entremêlaient aux questions de la perspective narrative, à l'instar de la situation prévalant dans les manuels ou dans les ressources des enseignant·es :

> LM : Parmi les mots savants justement de Genette, outre prolepse et analepse, il y avait ce qui pouvait qualifier la position du narrateur également, narrateur homodiégétique, hétérodiégétique, ça c'est quelque chose qui n'apparait pas du tout dans votre vocabulaire ?
> I : Alors non, non, pas du tout. Nous, on utilise interne, externe et omniscient.
> (Christophe, E22, secondaire I, Suisse, p. 276)

[394] Je surligne ici, et dans les tableaux suivant, les chiffres qui sont exploités en commentaire.
[395] Voir en particulier la section consacrée au rapport à la terminologie, cf. *infra*, p. 341.

On voit ici en effet dans la réponse que la typologie duale proposée par Genette pour la voix narrative (narrateur présent/absent dans l'histoire racontée) est remplacée par une tripartition héritée des régimes de focalisation (le mode narratif).

Il est à noter que le chiffre global d'utilisation de la terminologie *narrateur homodiégétique* (16 %) est dépassé de peu par le qualificatif *intradiégétique* que Genette ne proposait pas pour définir le statut du narrateur mais réservait à la question des « niveaux narratifs »[396]. Pour ces occurrences, il y a donc une forme de glissement terminologique privilégiant un préfixe plus transparent pour désigner l'inclusion du narrateur dans sa diégèse. À cet égard, il est piquant de découvrir, dans les archives de Gérard Genette, un échange dans lequel l'auteur de *Figures III* reconnait que le couple « intra/extra » aurait pu remplacer « homo/hétéro ». Un professeur de littérature de Poitiers, d'origine anglaise, ayant découvert la typologie de Genette, lui avait écrit en effet pour discuter la terminologie dédiée à la voix narrative et lui avait proposé une tripartition alternative, *narrateur supradiégétique/diégétique/infradiégétique*, ce qui, libérant « intra / extra » permettait d'utiliser ce couple de préfixes, à la place de « homo/hétéro », pour « participant/non participant ». Genette lui répondit dans ces termes :

> Je vous remercie de vos suggestions, qui viennent malheureusement trop tard. L'opposition supra/– /infra était en effet envisageable, bien que je n'aie jamais pensé à un « au-dessus du récit », mais bien à un hors-récit, comme Homère, qui n'est pas un personnage, s'oppose à Ulysse, narrateur-personnage dans l'Odyssée. Si on pouvait adopter votre terminologie, l'opposition intra/extra pourrait effectivement se substituer à homo/hétéro, mais j'avoue ne pas partager vos inquiétudes au sujet de ce dernier couple. Je ne pense pas qu'un fanatisme pseudo-féministe puisse aller jusqu'à méconnaitre le sens du préfixe grec homo-, qui n'a en soi rien de sexuel[397], et à réclamer la substitution grotesque, à homogène ou homothétique par exemple, d'un mirobolant lesbogène ou lesbothétique. Mais si cela se produisait, ce serait une source de grand plaisir, car les occasions de rire ne sont pas si nombreuses.
>
> (Archives Genette, Correspondance, lettre du 5/03/1991 à H. M. K.)

Alors que Genette estimait, dans *Figures III*, que le couple homo/hétérodiégétique s'imposait pour « des raisons évidentes » (qu'il ne spécifie pas, 1972 : 252), on observe donc une forme de retour sur ces raisons finalement pas si évidentes, ce qui légitime cet usage hétérodoxe mais néanmoins assez répandu du qualificatif *intradiégétique* (plutôt qu'*homodiégétique*) pour désigner « un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part ».

---

[396] Et dont les réponses au questionnaire montrent un usage faible : l'item « Enchâssement narratif (narration intradiégétique) » ne se classant qu'en 18e position, avec une moyenne de fréquence d'utilisation de 1,9 (2 étant « occasionnellement »).

[397] Genette répond ici à son correspondant qui avait suggéré sur le ton de l'humour que les préfixes homo- et hétéro- lui vaudraient un jour des remarques de collectifs féministes. Sur cette question, voir également la remarque de Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 166 (citée *infra*, p. 344).

D'autres variantes encore ont été proposées par les répondant·es (tableau 20), la première étant d'usage fréquent au Québec[398], où les prescrits utilisent ce *narrateur témoin* dans leur typologie des statuts du narrateur :

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 20 : 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 ? »

Profitant de l'espace de commentaire dans le questionnaire, un·e enseignant·e belge du secondaire II indique également utiliser « auteur-narrateur/narrateur-personnage pour évoquer le narrateur homo/hétérodiégétique ». On retrouve ici la terminologie proposée par Dumortier (2001) et relayée dans les manuels belges de la collection « Connexion » (cf. *supra*, p. 256). Ce témoignage rejoint celui d'une autre enseignante, qui utilise ces manuels « pas mal faits » et qui différencie le « narrateur, de l'auteur-narrateur, du narrateur qui écrit en JE et qui n'a rien à voir avec l'auteur »[399]. Sans doute faut-il voir ici la trace d'une scolarisation à l'œuvre de cette proposition didactique.

3.1.4. Ordre et rythme du récit

On a vu et on verra que les notions relatives à l'*ordre* et au *rythme* du récit font partie de la boite à outils classiquement reprise dans de nombreux manuels (cf. *supra*, p. 251) ou dans les ressources d'enseignant·es (cf. *infra*, p. 351). Parmi ces notions, l'*analepse/flashback*[400] et ensuite l'*ellipse* sont les plus utilisées par les répondant·es à l'enquête (respectivement en 7e et 9e place, entre « assez souvent » et « souvent », tableau 15, p. 270). La *prolepse/flashforward* (en 12e position) est également déclarée comme « assez souvent » utilisée, tandis que les notions de *pause* et la paire *scène/sommaire* ne le sont qu'« occasionnellement ».

Si les variantes « savantes » proposées par Genette (*analepse, prolepse*) sont absentes des discours enseignants au Québec, la plupart des témoins dans les autres contextes signalent à minima l'existence de ces termes, éventuellement pour suggérer que ceux-ci pourraient être

[398] Les sept occurrences dans le tableau 20 sont ainsi toutes le fait de répondant·es québécois·es.
[399] Marie-France, E12, secondaire II, Belgique, p. 159.
[400] Sur la question de la terminologie adoptée, cf. *infra*, p. 341. Notons déjà ici que l'anglicisme *flashback* est condamné par certains des enseignant·es rencontré·es, particulièrement au Québec.

utilisés par des collègues ou à un autre niveau de la scolarité des élèves, comme le montre l'extrait suivant :

> LM : Et donc par exemple, vous allez adapter la terminologie que vous utilisez ?
> I : Oui, ça devrait dépendre du public.
> LM : Analepse-prolepse va être transposé, pour vos collégiens, avec le terme d'anticipation et de retour en arrière ?
> I : C'est ça. Pour la plupart d'entre eux. Pour les plus gourmands, je vais aller jusqu'à analepse et prolepse, oui. Je ne m'interdis rien.
> LM : Vous voyez ça comme une sorte d'initiation ?
> I : Une familiarisation avec ce qui va venir par la suite au lycée. Cela étant, je précise que, quand je parle d'analepses et prolepses, j'en parle à toute la classe, c'est parce que dans la classe, je sais qu'il y a des élèves qui pourront se l'approprier. Je sais aussi pertinemment que peut-être deux tiers d'entre eux vont davantage se rappeler « retour en arrière » et « anticipation ». Voilà, je regarde qui j'ai en face de moi, en fait.
>
> (Chantal, E2, secondaire I et II, France, p. 21)

3.1.5. La tension narrative : une notion en émergence (en France) ?

Avec une moyenne de fréquence d'utilisation de 3,46 (« assez souvent »), la notion de *tension narrative* n'est fréquemment utilisée que par les répondant·es français·es. alors que les instructions françaises n'évoquent pas cette notion, à l'inverse de certains prescrits belges. De la même façon, on constate à la lecture comparative du « top 10 » des notions les plus fréquemment utilisées (tableau 17, p. 274) que les notions d'*intrigue (nœud, dénouement)* et de *tension narrative (suspense, curiosité, surprise)* sont en 5e et 6e place dans le classement français, seulement 6e et 10e au Québec et absentes des 10 notions les plus utilisées en Belgique et en Suisse. Faut-il y voir, comme le laisse penser le témoignage de Marie (ci-dessous), l'influence de la banalisation de ces termes dans la critique littéraire et dans les discours médiatiques en France ? Interrogée sur l'usage de la notion de *tension narrative* dans sa pratique, cette enseignante du collège témoigne de la nouveauté de celle-ci :

> LM : Le terme ou l'expression « tension narrative » est quelque chose que vous utilisez ?
> I : Alors, on a fait avec les classes de 3e un prix littéraire. Donc, ils ont observé des critiques littéraires. On retrouve beaucoup « tension narrative », en ce moment. Donc on avait pris des mots, qui étaient des mots réutilisables, et on les a beaucoup utilisés parce qu'on les a trouvés dans les discours critiques. On avait essayé d'observer comment on critiquait, quels outils on analysait, et en fait en observant les critiques, on a beaucoup retrouvé « tension narrative ». Donc ils l'ont utilisé. Je trouve que c'est amusant parce que moi, je ne le disais pas forcément.
> LM : Et quelle acception en est-il fait, ou quelle acception de classe ?
> I : Alors, tension narrative, c'était « on a envie de lire la suite, l'intrigue est alléchante et il y a du suspense ». Voilà, c'était plus ou moins ça.
> LM : Est-ce que dans leurs productions, dans ces avis critiques où ils utilisaient le terme de tension narrative, ils allaient jusqu'à expliciter pourquoi il y avait de la tension narrative et comment le texte la nouait ?

> I : Oui, donc, il y avait cinq œuvres. C'est le Prix des Incorruptibles[401]. Donc, il y avait cinq œuvres, et le but était aussi de voir quelles étaient les manières de raconter une histoire. Et donc il y avait l'alternance de narrateurs, par exemple, qui découvraient au fur et à mesure l'intrigue pour se rejoindre après. Il y avait l'alternance de scènes, avec, donc une femme qui – bon dont on comprend qu'elle a été la jeune fille qui arrive dans le chapitre suivant – donc le même personnage mais avec une alternance de temporalité. La troisième, qu'est-ce que c'était ? Deux points de vue. C'était dans une maison de retraite, donc une vieille dame et une aide-soignante. […] Et le principe était de voir quel était le dispositif qui tenait le plus en haleine le lecteur, voilà.
>
> (Marie, E7 secondaire I, France, p. 90)

Cette expérience montre, s'il le fallait encore, à quel point certains contenus du cours de français peuvent provenir d'une multitude de sources : ici une pratique sociale de référence, issue du monde médiatique et critique.

La place particulière accordée à ce qui « tient en haleine le lecteur » peut également dériver d'une préoccupation présente explicitement dans certains documents d'accompagnements des programmes français[402]. Marie témoigne ainsi de l'association du travail sur le suspense à l'étude du genre du roman d'aventure prescrit au collège :

> Alors oui, si je reprends l'exemple du roman d'aventure : l'installation du suspense, il faut quand même l'observer dans le texte. Donc elle se produit par l'intervention d'un nouveau personnage qui est décrit. Il y a des ellipses, parce qu'on ne sait pas ce qu'il se passe entre eux deux. On a une scène, donc oui : je n'évalue pas – le but de c'est de comprendre le fonctionnement d'une scène d'aventure, mais donc forcément je vais poser la question de l'installation du climat.
> […] C'est simplement que ça [les notions narratologiques] permet d'étayer. Enfin, d'étayer un peu et ne pas se limiter à « j'ai aimé, il y a du suspense, j'ai aimé »/Parce que c'est difficile d'expliquer comment le suspense s'est créé et on attend quand même qu'ils expliquent à quel moment ça s'est créé, qui est-ce qui a été plaisant pour eux. […] Voilà, et pour le récit, finalement, il faudrait essayer de retrouver dans le récit à quel moment […] la tension est créée, à quel moment ça crée une envie de lire la suite.
>
> (Marie, E7, secondaire I, France, p. 96 et p. 94)

Pour le reste, on ne retrouve pas, dans le corpus, de témoignage d'utilisation développée de la notion de *tension narrative* telle qu'a pu la conceptualiser Baroni (2007a). Les termes *nœud* et *dénouement* peuvent être mentionnés, mais ils seront alors plutôt associés à un usage du schéma narratif ou au lexique de l'analyse théâtrale.

Un témoignage mérite néanmoins d'être relayé en ce qu'il traduit une forme de syncrétisme, amalgamant des notions différentes pour répondre à un besoin didactique. Comme on le voit

---

[401] Le Prix des Incorruptibles est un dispositif agréé par l'Éducation nationale en France proposant une sélection de 5 à 7 livres par niveau scolaire (de la maternelle au lycée). Ceux-ci sont lus par les élèves, avant un vote permettant d'élire son livre préféré. URL : https://prix.lesincos.com/ .

[402] Éduscol, « Vivre des aventures - CM1/CM2 & Récits d'aventures - 6e », URL : https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3. Voir la partie consacrée à l'analyse des instructions officielles française.

dans la fiche qu'elle propose (figure 38), Coraline, enseignante belge au secondaire II, a ainsi décidé de conjuguer *schéma narratif* et « tension perceptible dans le roman » (selon ses termes), après avoir découvert le schéma suivant au gré de recherches sur Internet.

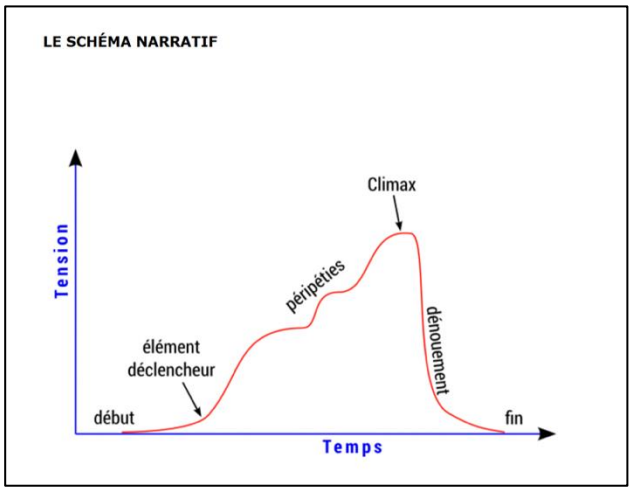


Figure 38 : Extrait de la fiche « Analyse du récit » proposée par Coraline, E17, secondaire II, Belgique.

Outre l'intérêt que constitue cette représentation pour illustrer l'évolution et la diversité de ce qui peut être désigné comme « schéma narratif »[403], il est intéressant de voir comment un outil classique est ainsi *reconfiguré* pour permettre à la fois une remise en ordre des évènements racontés dans une perspective de soutien à la compréhension et s'intéresser à la tension telle qu'elle se déploie dans le roman :

> Forcément ça va dépendre du roman puisque ça peut être plutôt une tension psychologique ou une tension liée à des évènements extérieurs qui viennent, on va dire, être en crise ou modifier la situation de confort ou de routine d'un personnage ou ce genre de choses.
>
> (Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 218)

On le voit, dans la définition qu'elle donne de cette « tension », Coraline n'utilise pas l'expression « tension narrative », indiquant ne pas connaitre les travaux de Baroni, lequel insiste davantage sur la différence entre la dynamique liée au développement de la tension de l'intrigue et la structure séquentielle de l'action racontée, à laquelle renvoie le *schéma narratif* (Baroni 2017 : 36-45).

[403] Pour une comparaison en diachronie, voir *supra* (p. 65) la première représentation schématique du *schéma quinaire* tel que proposé par Larivaille (1974) et popularisé par la linguistique textuelle d'Adam (2017 [1992]).

3.1.6. Une notion disparue : les possibles narratifs

Quant au schéma des possibles narratifs, que l'on peut corréler à la tension de l'intrigue (Baroni 2023a) et qui apparaissait dans les publication didactiques des années 1970-1980 (Boucher, Bourguignon *et al.* 1978; Dumortier & Plazanet 1980; Tauveron 1985), il n'est manifestement plus attesté dans les usages actuels (moyenne de fréquence d'utilisation : 0,46, soit « jamais »). Il faut sans doute voir ici l'influence des manuels dans la construction d'une boite à outils qui se scolarise au début des années 1980 en privilégiant nettement le *schéma quinaire* (Daunay & Denizot 2007), et ce malgré le potentiel didactique de cet outil qui continue d'être reconnu jusque dans les années 1980 (Tauveron 1985). Aucun·e de nos répondant·es dans les entretiens n'a ainsi cité cette proposition théorique dont on ne retrouve qu'une trace légère dans des documents d'accompagnement des programmes français.

3.1.7. Un postsecondaire québécois particulièrement peu narratologique

Les répondant·es issu·es des CÉGEP québécois semblent indiquer une utilisation globalement plus faible de l'outillage narratologique au niveau postsecondaire (annexe 2, p.107). En effet, ces enseignant·es se retrouvent face à la nécessité de préparer leur public à une certification finale, l'épreuve uniforme de français, qui s'apparente à une dissertation littéraire (Cellard & Goulet 2022). Or, dans ce cadre, les notions narratologiques ne sont pas – ou guère – mobilisées, ainsi qu'en témoignent de façon claire les deux enseignantes rencontrées :

> La manière dont le programme a été formulé, ça nous incite à faire de la stylistique et de la thématique dans le cours 101, et à faire de l'histoire littéraire dans les autres. Grosso modo, c'est ça. Parce que le premier, c'est analyser un texte littéraire. Les compétences qui sont visées, c'est une analyse formelle et thématique qui est indiquée. Dans le 102, c'est situer un texte. […] c'est rapport entre texte et contexte. Donc forcément, ça nous fait faire de l'histoire littéraire, pas vraiment des schémas narratifs. Et dans le 103, c'est apprécier des textes de la littérature québécoise. Puis là, il faut avoir deux époques différentes, alors souvent, on va parler de la tradition québécoise dans une perspective plus sociohistorique. Donc il faut vraiment vouloir [aborder la narratologie]. On peut, on peut. Mais c'est comme un contenu ajouté. Y a rien qui induit ça naturellement.
>
> (Nancy, E30, postsecondaire, Québec, p. 381)

> C'est un peu ça l'objectif là : la dissertation critique donc […]. C'est plus une lecture assez linéaire. Donc on n'aura pas besoin des outils de la théorie du récit.
>
> (Amandine, E33, postsecondaire, Québec, p. 439)

On a vu pourtant que les documents d'accompagnement de ces épreuves citaient, très marginalement, la notion de « point de vue narratif » comme l'une des « connaissances

littéraires » convocables dans les réponses des étudiant·es[404]. Par ailleurs, les résultats à la question « En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? » (figure 39) montrent, à ce niveau postsecondaire, une baisse significatives des scores du niveau d'utilité supposée de l'apprentissage des théories du récit[405].

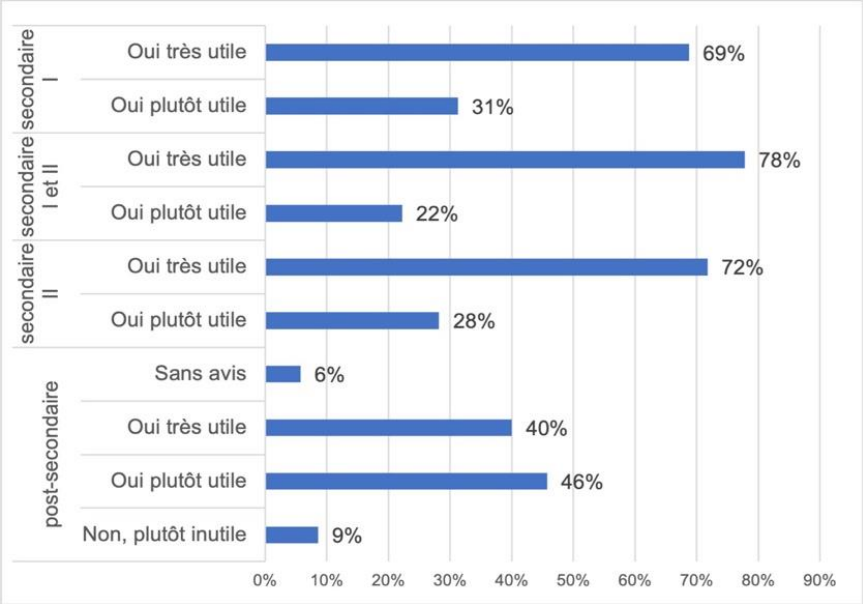


Figure 39 : En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? (Québec, n =99) – répartition par niveau d'enseignement

3.1.8. Croisement de données et (légères) tendances

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

- le gout à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires : augmentation de l'utilisation des outils narratologiques quand augmente ce gout ;
- 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 davantage de ces croisements de données.

[404] Voir l'analyse des prescrits québécois, cf. *supra*, p. 219.
[405] Ainsi 40% des répondant·es du postsecondaire ont sélectionné « Oui, très utile » contre 69 % des répondant·es au secondaire I, 78 % des répondant·es enseignant au secondaire I et II, et 72 % des répondant·es du secondaire II ; soit une différence de près de 30 % sur ce critère entre le postsecondaire et les autres niveaux.

Il faut noter que la question de la terminologie apparait 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 s'inscrit, pour certains acteurs de terrain, 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 4e année, je parle de « rétrospection » et d'« anticipation », mais en 6e générale, j'utilise le terme « analepse » et « prolepse ». (Belgique, secondaire II)

Conjugué à cet élément, il me semble que, au-delà des tendances globales détaillées ci-dessus, la faiblesse des écarts résultant du croisement de nombreuses variables doit inviter à la prudence dans l'interprétation des résultats.

3.2. Les finalités associées aux notions narratologiques

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·es de l'enquête par questionnaire. Leurs intitulés se retrouvent dans la première colonne des tableaux suivants (21 et 22).

Ainsi, en production orale (tableau 21), la première activité ou production dans le cadre de laquelle les enseignant·es estiment que leurs élèves sont amené·es à réinvestir des notions narratologiques est l'explication de texte, suivie par le débat interprétatif.

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

Le genre d'activité scolaire (Aeby Daghé 2014) de l'explication de texte est, on le voit, plus fréquemment cité par les répondant·es français et suisses (83 % et 84 %) que par leurs homologues belges (66 %) et québécois (56 %). En revanche, les enseignant·es québécois·es

se différencient par leur mention prioritaire (61 %) des cercles et comités de lecture[406] comme lieu de réinvestissement des notions issues de la théorie du récit.

En production écrite (tableau 22), la première activité-production dans le cadre de laquelle les enseignant·es estiment que leurs élèves sont amené·es à réinvestir des notions narratologiques est le test de lecture destiné à vérifier la compréhension de l'histoire. Suit l'explication de texte[407], à nouveau premier objet dans les contextes français et suisse, avec un écart d'environ 30 points par rapport aux terrains belges et québécois.

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

[406] Pouvant connaitre différentes variantes, le cercle ou comité de lecture se définit minimalement comme un dispositif didactique structuré permettant aux élèves, rassemblé·es en petits groupes hétérogènes, de discuter d'un chapitre, d'un article ou d'un livre, choisi par l'enseignant·e ou un·e élève (définition empruntée à Guillemin & Burdet (2013) qui s'inspirent des propositions de Terwagne, Vanhulle *et al.* (2001). Au Québec, ce dispositif a été popularisé par les travaux de Manon Hébert (2004, 2019).

[407] « Explication de texte » est ici utilisé de manière générique, indépendamment du canal écrit ou oral, et ne renvoie donc pas exclusivement à la première partie d'épreuve orale du baccalauréat français.

L'objectif de vérification de la compréhension est plus marqué en Belgique, en Suisse et au Québec, puisque plus de sept enseignant·es sur dix considèrent cette activité comme un lieu de réinvestissement. Les entretiens confirment cette tendance avec une attention marquée sur l'opération de compréhension[408], tout en la nuançant, comme l'illustrent ces deux exemples :

> LM : Pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être comme cela, formés sur le plan de la théorie du récit ?
> I : Il y a des choses qui sont intéressantes, oui. Maintenant, je ne gave pas mes élèves de théorie parce que, enfin, pour moi vraiment la théorie, elle doit être au service de la compréhension du texte. Si je lis un texte, je dois le comprendre pour pouvoir l'apprécier, si je ne le comprends pas, ça n'ira pas. Et pour pouvoir en comprendre les subtilités et la richesse. Et donc, si je donne à mes élèves, à un moment donné, un apport théorique, c'est pour qu'ils comprennent le texte. C'est pas pour donner un apport théorique.
> LM : Et donc, justement, les finalités d'apprentissage que vous avez là, c'est vraiment la compréhension ?
> I : Tout à fait.
>
> (Fabienne, E11, secondaire I, Belgique, p. 144)

> LM : Donc en termes de finalité d'apprentissage, finalement, l'essentiel c'est bien cet objectif de compréhension.
> I : Au secondaire I. [LM : Pourquoi cette précision ?] Parce que je pense qu'au secondaire II, la finalité, elle est plus globale qu'une simple compréhension d'un texte. On peut leur demander d'analyser, d'arriver à un sens plus interprétatif du texte, d'aller rechercher la volonté de l'auteur derrière par exemple, ou d'aller de pouvoir justifier, enfin le principe de l'analyse de texte finalement, et elle se construit sur ces notions de narratologie, l'analyse de texte. Donc au secondaire II, on peut les pousser un peu plus, déjà parce qu'ils sont plus grands, forcément, et d'avoir une vision un peu plus poussée, un peu plus profonde, du texte.
>
> (Paul, E24, secondaire I, Suisse, p. 310)

Dans le classement (tableau 22), suit un ensemble de productions scolaires s'éloignant de l'activité de commentaire incarnée notamment par l'explication de texte, le commentaire composé, la dissertation, etc. 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. Ce constat permet de voir que la narratologie n'est pas seulement un outil de description des récit, mais aussi un outil de production, dimension envisagée dès le départ dans le champ didactique (Halté & Petitjean 1977, Petitjean 1982, Dumortier 1986) mais que les narratologues eux-mêmes semblent avoir assez peu envisagé (Baroni 2025).

Il semble enfin important 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

[408] Importance notée également par la recherche GARY (Brunel, Dufays *et al.* 2024 : 271) qui conclut également à une augmentation des activités liées à l'interprétation des textes donnés à lire au fur et à mesure de la scolarité. Cette tendance se retrouve dans le deuxième témoignage cité ici (Paul, E24).

manifestement considérés par la plupart des répondant·es comme peu susceptibles de mobiliser les notions narratologiques (bas du tableau 22).

3.2.1. Théorie du récit, explication de texte et paraphrase

Dans le registre des finalités d'apprentissage et des perspectives de réinvestissement des notions narratologiques dans le cadre scolaire, il convient d'observer ce que déclarent les répondant·es sur la question du poids de l'épreuve certificative finale (CESS en Belgique, épreuve anticipée de français du baccalauréat en France[409], épreuve uniforme de français au Québec, bac de français en Suisse[410]).

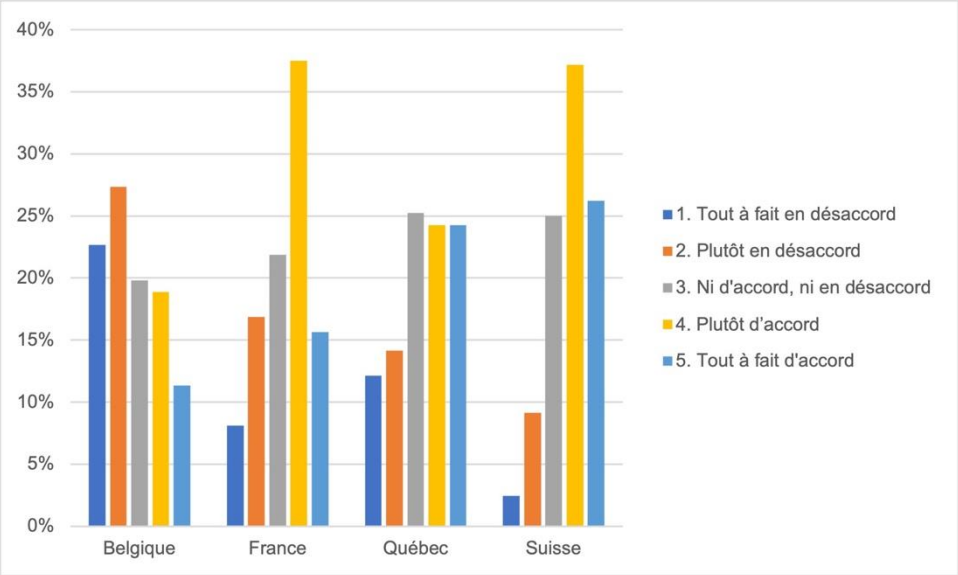


Figure 40 : Réponse à la question « La maitrise de notions narratologiques est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale » (répartition par terrain/n = 529)

Comme on le voit dans la figure 40, les répondant·es belges estiment majoritairement que la maitrise des notions narratologiques n'est pas nécessaire à la réussite de cette épreuve finale[411] (50 % tout à fait ou plutôt en désaccord), au contraire d'une majorité de leurs collègues suisses (61 % plutôt ou tout à fait d'accord) et français (54 % plutôt ou tout à fait d'accord). La

[409] 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.
[410] 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.
[411] 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. Une enseignante belge témoigne néanmoins : « Après, c'est utile aussi parce que je sais que bah la lecture des textes du CESS, elle demande parfois ce genre de maitrise. Pas toujours, mais parfois, ça le demande » (Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 167).

distribution peu contrastée des résultats pour le terrain québécois ne permet pas de faire ressortir une tendance significative.

Les témoignages recueillis en Suisse et en France permettent d'affiner ces constats. Dans ces deux pays, le format de l'explication de texte littéraire demeure un incontournable en fin de secondaire dans le cadre d'épreuves terminales. Ce genre scolaire est, on le rappelle, la première activité de réinvestissement pour les notions narratologique (à l'écrit comme à l'oral) pour les répondant·es de ces terrains (tableaux 21 et 22 ci-dessus). L'étayage de la lecture analytique est ainsi mis en avant par Josiane, enseignante en Suisse, qui lie en même temps cette opération à une appréciation prenant la forme d'un jugement de gout motivé :

> LM : Pour vous, il est utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie. Alors en quoi, pour quelle finalité ?
> I : Pour qu'ils aient une lecture analytique. Et donc critique de l'extrait et du texte, et qu'ils soient capables de dire pour quelle raison est-ce qu'ils aiment. Moi qui ai eu toutes ces années des adolescents de 11 à 18 ans, ça reste pendant longtemps : J'aime, j'aime pas. [Rires.] « Oui, mais encore ? Qu'est-ce qui fait que tu n'aimes pas ? Et qu'est-ce qui fait que tu aimes ? » Et gentiment et en fin de maturité, ils sont capables de dire : « L'écriture naturaliste, elle m'a bluffée chez Zola mais c'est un tel obstacle pour moi en termes de compréhension, parce que le jargon est quand même très spécifique ». Voilà, c'est en ça que j'aimerais qu'ils puissent argumenter. Et avoir un esprit critique et pas juste dire j'aime ou j'aime pas, mais être capable de donner les raisons pour lesquelles ils ont aimé ou pas, et des raisons en lien avec la littérature et pas juste comme pourrait le faire *Le Matin Dimanche* (une presse à deux balles cinquante chez nous) [Rires.]
>
> (Josiane, E20, secondaire I et II, Suisse, p. 256)

Pour sa part, Colette, enseignante au lycée en France, interrogée sur les finalités poursuivies dans l'enseignement de notions issues de la théorie du récit, met clairement en avant l'épreuve anticipée de français du baccalauréat :

> Les finalités, c'est le bac quand même. Moi, je veux dire, à un moment, si tu n'as pas d'outils pour étudier des textes, tu ne fais que de la paraphrase. Mais les outils, c'est ce qui te permet de faire du commentaire quoi, de donner du sens. Moi je leur dis : « Un commentaire littéraire ou une étude linéaire, c'est trois choses, tu prends trois surligneurs. D'un côté, tu surlignes tes citations, d'un autre côté, tu surlignes les outils, d'un autre côté, tu surlignes tes interprétations. Si ton texte, il est pas tricolore, c'est-à-dire, c'est qu'à un moment, tu le fais pas le commentaire. Tu fais pas ton boulot d'élève. »
>
> (Colette, E9, secondaire II, France, p. 125)

Ce danger de la paraphrase est également mis en avant par Dominique, enseignante en lycée professionnel :

> I : J'ai à cœur à chaque fois, à chaque réflexion d'utiliser un outil littéraire que je vais souligner systématiquement pour attirer leur attention sur le fait que les impressions ne peuvent se suffire à elles-mêmes, il faut qu'elles soient illustrées par un outil littéraire concret, toujours. Sinon, on va leur reprocher de la paraphrase. Si on n'a pas cet outil littéraire-là – alors c'est pas forcément des figures de style encore une fois –, mais il faut qu'on ait un outil littéraire. Même le terme personnage, je l'emploie

> comme un outil littéraire. Narrateur, tout ça, ce sont des outils aussi. Mais il faut qu'on ait au moins un mot purement littéraire.
> LM : La condamnation de la paraphrase est quelque chose qui est une des premières critiques ?
> I : Ah, c'est la pire chose. La paraphrase, c'est, dans un oral du baccalauréat, l'écrit aussi, d'ailleurs, hein, la paraphrase est ce qui coutera le plus de points.
> LM : Paraphraser, donc, défini comme…
> I : Le fait de réécrire le texte sans utiliser d'outils littéraires, de mots purement littéraires, en fait. Donc une réécriture du texte. « Là, le poète, il dit que la femme elle est comme une charogne. » Oui, mais encore ? Tu n'as finalement fait que réécrire à ta manière.
>
> (Dominique, E3, secondaire II, France, p. 43)

Il faut préciser que Dominique explique que, dans la préparation de ses élèves à l'EAF du bac, la « narratologie […] est quelque chose qui passe au second plan » (p. 36) par rapport au travail des figures de style, dont elle estime qu'il est bien plus attendu dans l'exercice de l'explication de texte.

Selon les enseignant·es, leurs priorités et leur propre rapport à la théorie[412], l'outillage narratologique est donc convoqué pour remédier au risque de « paraphrase » et ainsi permettre de vraiment « faire du commentaire » (E9, p. 125). Néanmoins, l'usage de cet ensemble notionnel peut, de l'aveu même de Dominique, constituer uniquement l'usage d'« un mot purement littéraire » (E3, p. 43), ce qui rappelle les constats de Daunay (2002b) dans son étude de la paraphrase dans l'enseignement du français : dans les attendus scolaires, l'enjeu du discours de commentaire est de rendre présent une terminologie spécialisée et légitime (figure de style, notion narratologique) pour ne pas être jugé « paraphrasant ».

3.2.2. Des notions narratologiques utiles

Majoritairement, les répondant·es à l'enquête par questionnaire estiment important d'enseigner les notions narratologiques. Tout en rappelant la prudence requise face à un échantillon constitué sur une base volontaire, on voit en effet que la très grande majorité des répondant·es (94 %, figure 41) juge utile, voire très utile, que leurs élèves soient formé·es sur le plan de la théorie du récit.

---

[412] Voir *infra* (p. 339) pour cette question, mais signalons déjà que Dominique explique sa faible utilisation des notions narratologiques par son peu d'appétence personnelle pour celles-ci (je souligne) : « C'est vrai que si je veux demain faire un cours, une heure, narratologie avec mes élèves, il faudra que je revoie très clairement ces notions-là, ça j'en ai bien conscience. *Elles ont assez peu chamboulé ma perception en fait des œuvres littéraires.* J'ai l'impression, peut-être aussi pour ça que je les donne moins et que je les transmets moins à mes élèves, parce que *moi je n'ai pas ressenti ce chamboulement-là, comme j'ai pu le ressentir avec les figures de style ou avec d'autres outils littéraires que je réutilise aujourd'hui au quotidien* pour le coup. Donc, peut-être, c'est parce qu'elles m'ont moins impacté moi-même. […] Je crois que j'ai besoin de me laisser surprendre, en fait, dans les ouvrages que je lis, et que *la narratologie a eu tendance – ah, je sais pas comment m'exprimer. C'est comme si ça me gâchait le plaisir de la lecture, en fait, parce que justement ça dit trop de choses* » (Dominique, E3, secondaire II, France, p. 44)



Figure 41 : Utilité perçue de l'apprentissage des notions narratologiques (n=529)

Je reviendrai plus longuement sur cette question à l'aide des témoignages issus des entretiens, ceux-ci permettent en effet de préciser ce constat d'utilité de l'apprentissage des notions narratologiques et de caractériser le « rapport à la théorie du récit » (cf. *infra*, p. 331).

3.2.3. Réflexivité et motivation devant la lecture

L'adoption d'une posture réflexive, au titre d'acquis d'apprentissage lié aux notions narratologiques, est également mise en exergue par quatre enseignant·es interrogé·es[413]. La prise de conscience des effets de choix narratifs est par exemple considérée par Jean-François, enseignant au secondaire I en Belgique, comme un soutien à l'intégration des opérations de compréhension et d'appréciation en lecture :

> Pour moi, c'est important qu'ils se rendent compte qu'effectivement, toutes ces notions-là ont une conséquence sur leur perception du texte. « T'avais pas compris que c'était un narrateur qui savait tout ? Ah, fais attention, regarde, il y a des indices qui permettent de le savoir. Tu adores ce genre de texte-là ? En fait tu adores les textes où le narrateur est le personnage, parce que toi t'es dans le texte aussi. »
> (Jean-François, E16, secondaire I et II, p. 202)

Ce même enseignant, qui insiste sur la nécessité que ses élèves « mettent du sens » au fait d'acquérir ces notions théoriques, décrit ainsi les finalités poursuivies par un tel enseignement :

> Exprimer son sentiment par rapport au texte […], mieux comprendre le pourquoi du comment de la construction du récit. « Pourquoi on m'emmène là ? Pourquoi il a fait

[413] Outre les extraits présentés en plein texte, voir E12 (p. 155), E33 (p. 445), E14 (p. 176 : « pour construire du sens, en lecture, t'as besoin, je pense, de certains outils, dans le sens où quelque chose qui va te permettre, par exemple, d'analyser avec une grille quelque chose et de cette analyse, tu vas [en] retirer du sens »).

> cet effet-là ? Pourquoi ça me parait si long ? Et si ça se trouve, je devrais peut-être l'accepter. » Voilà, ça, c'est deux portes d'entrée que j'aime bien. En tout cas, c'est certainement pas avoir une connaissance encyclopédique des termes et pouvoir jongler joyeusement avec les analepses, les prolepses et compagnie. [Chuchote :] Parce que ça m'intéresse pas.
>
> (Jean-François, E16, secondaire I et II, p. 207)

Au-delà de l'acquisition de compétences lectorales, l'enseignant vise, par ce travail sur le sens accolé aux notions, à surmonter des obstacles d'ordre motivationnel. Il s'agit, par la reconnaissance des procédés mobilisés par l'auteur·ice, de faire voir conjointement la mécanique narrative et le sens du texte, d'articuler analyse de la forme et identification des fonctions, pour reprendre les termes de Baroni (2017 : 82), l'objectif étant une acculturation à des genres qui, à défaut, seraient refusés :

> I : Si tu comprends pourquoi on l'a fait, tu vas peut-être plus accepter ce genre d'écriture.
> LM : Parce qu'il y avait un refus ?
> I : Parce que parfois il y a des refus. Souvent avec les descriptions, les refus. « C'est chiant » – j'utilise leurs mots – « c'est chiant, il y a trop de descriptions, c'est long. » « – Mais pourquoi, à ton avis, on met un temps d'arrêt comme ça sur le récit ? Pourquoi est-ce qu'on va s'arrêter comme ça au maximum ? Qu'est-ce que ça crée ? Alors tu dis que ça crée de l'ennui. Mais si t'es honnête avec toi-même, s'il y a pas ce passage-là, qu'est-ce qui te manque ? – Ah bah, le décor. – Ah bah, oui, il y a plus de décor. » Voilà, c'est pas pour ça qu'ils acceptent à chaque fois, mais j'ai envie qu'ils comprennent pourquoi on l'a fait ce jeu d'accélération et de décélération.
>
> (Jean-François, E16, secondaire I et II, p. 207)

À l'autre bout de la scolarité, Amandine témoigne d'un travail similaire avec ses étudiant·es du CÉGEP (postsecondaire) sur le *rythme* du récit à l'occasion d'insertion de séquences descriptives qui suscitent l'ennui, voire le décrochage dans la lecture[414].

3.3. Enseigner et évaluer explicitement la théorie du récit ?

Notre questionnaire et nos entretiens visaient également à savoir si les notions narratologiques faisaient l'objet d'un enseignement autonome et explicite, dans le cadre de moments de cours théoriques identifiés comme tels, ou si elles étaient abordées en contexte, de manière intégrée à d'autres apprentissages. À cette question, il est évidemment difficile de répondre de manière tranchée[415], puisque cela renvoie à des pratiques toujours personnalisées selon le contexte

---

[414] Amandine, E33, postsecondaire, Québec, p. 434. Voir à ce propos l'avis de Genette sur l'intérêt que pourraient avoir « quelques notions très simples et très élémentaires » pour prévenir « l'ennui qui saisit les élèves devant des phénomènes qui ne leur disent pas grand-chose » (*Théorie de la littérature. Entretien avec Gérard Genette*, OFRATEME, 13/01/1972, cf. *supra*, p. 73).

[415] La section 4 du questionnaire de l'enquête en ligne avait pour ambition de documenter cette question des modalités d'enseignement. Sa formulation a rendu très complexe le traitement des données récoltées. Voir l'annexe 2, section 8, pour plus de détails.

de classe, qui peuvent aussi évoluer au fil de la carrière, en fonction de l'expérience accumulée[416] et de l'évolution du rapport à la théorie du récit (voir chapitre suivant).

De l'analyse des entretiens, certaines tendances émergent néanmoins, avec, en premier lieu, un enseignement présenté comme majoritairement inductif[417], à travers une mise « en contexte » des notions narratologiques. L'exemple suivant est ainsi assez typique de témoignages dans lesquels, interrogé·es sur leur manière d'enseigner la théorie du récit, les enseignant·es définissent leur pratique en négatif, explicitant ce qu'ils ou elles évitent de faire[418] :

> L'idée, c'est de ne pas d'arriver en disant : « Alors vous avez la focalisation interne, la focalisation externe, etc., vous avez compris ? Bon c'est bon, notez. » Non. On essaie, à partir de textes par exemple, on rencontre ça dans un texte et l'idée bien sûr, c'est de voir ce qu'on peut en tirer ensuite. Il faut que ça serve à quelque chose.
> (André, E1, secondaire I, France, p. 8)

Cette forme d'enseignement, marquée par une logique inductive, peut se décliner de diverses manières. L'une de celles-ci consiste à partir d'un texte particulier pour lequel une ou plusieurs notions théoriques semblent utiles pour sa compréhension (l'opération de lecture la plus fréquemment citée), son interprétation ou son appréciation. Ce temps d'explication théorique assuré par l'enseignant·e est éventuellement associé à des exercices décontextualisés[419] sur la base d'extraits d'autres textes, ce que Denizot (2015b)[420] nomme des exercices *convergents*. Le témoignage de Paul, enseignant au secondaire I en Suisse, est à cet égard éclairant :

> On pourrait pas leur mettre un texte et dire : « Dites-moi tout ce que vous avez à dire là-dessus ». Par contre, on travaille beaucoup en ce qui s'appelle en pédagogie situation-problème, donc ça veut dire qu'on leur met un texte et on pose deux, trois questions qui fait qu'ils vont – je prends l'exemple du schéma narratif – comprendre, mais qu'au début ils arrivent à trouver les personnages principaux, le lieu, la date, etc., puis que, après, il y a un problème qui se pose, etc. Puis, en répondant à ces questions, ils vont déjà prédéfinir le schéma narratif. Puis, à partir de là, on institutionnalise et on leur fait sortir le schéma narratif. Donc, on utilise, moi j'utilise, en tout cas, beaucoup la compréhension pour pouvoir sortir ces notions, pour pouvoir les mettre en évidence. Après, à un moment plus théorique, on les pose. Et puis après, il peut y avoir des moments d'exercice sur la position et le point de vue

[416] Pour certain·es des enseignant·es rencontré·es, leur longue expérience professionnelle (sans même tenir en compte leur vécu d'élève) traverse ainsi différentes périodes en ce qui regarde les méthodes d'enseignements et modalités d'évaluations prescrites. Si les plus expérimentés de nos témoins (élèves dans les années 1980, voire 1970) ont vu se développer la distinction entre évaluations formative et certificative, ou l'approche par compétences dans les années 1990-2000, les plus jeunes enseignant·es rencontré·es ont en revanche été scolarisés dans le cadre de ces approches.

[417] En suivant Vincent & Lefrançois (2013 : §22), on considère ici que « le terme *induction* concerne les méthodes partant du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle) ».

[418] Voir également les témoignages des enseignants E13, 21 et 24.

[419] Sur l'exemple des « activités décontextualisées, leçons qui se concentrent sur des notions grammaticales pour elles-mêmes » (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 317).

[420] Sur cette question de l'évaluation, cf. *infra*, p. 307.

> du narrateur, avec des tout petits extraits assez rapides, soit en lien avec les lectures qu'ils ont faites, soit d'autres extraits coupés un peu du monde, mais juste pour essayer de s'entrainer à justifier. Et puis à la fin, enfin, dans tous les cas, le chapitre se termine par ce qu'on appelle une évaluation de séquence, donc c'est-à-dire, soit en compréhension, soit en production, sur lequel on va évaluer ces différentes notions.
>
> (Paul, E24, secondaire I, Suisse, p. 301)

Doté d'un temps d'institutionnalisation[421] clairement identifié, ce type de dispositif d'enseignement est évoqué ici par un enseignant du secondaire I, attentif à une forme d'*élémentation* des savoirs (Astolfi 2008)[422]. Cette attention est aussi présente dans le discours de Hubert et Jehanne, enseignant tous deux dans des filières professionnelles, respectivement en Suisse et en Belgique. Ces enseignant·es insistent, comme le fait Paul ci-dessus, sur le besoin de ne pas laisser leurs élèves seuls face au texte :

> La plupart des élèves, surtout quand on a affaire à des élèves en difficulté, ce qui était mon cas avec des élèves de l'école de culture générale – qui sont des élèves qui n'ont pas pu aller au collège et qui sont dans une formation préprofessionnelle –, ces élèves face aux textes littéraires, souvent, ils sont extrêmement démunis. Donc on peut pas simplement les lancer en leur disant : « Que ressentez-vous ? Allez-y : exprimez-vous ». Parce qu'ils restent muets, sans voix. Donc on a vraiment la nécessité de leur donner des techniques et de s'appuyer justement sur ces outils qui sont transmissibles, qui sont enseignables. Ça, je peux le verbaliser, je peux expliquer ce qu'est un narrateur, je peux expliquer ce qu'est une figure de style. Je peux faire un cours là-dessus de la même manière que je peux faire un cours sur le passé simple, imparfait, etc. Donc voilà, c'est tout à fait du même registre et ça me permet donc de présenter – je peux pas le dire autrement – ces outils d'explication

[421] Je reprends à la grille des gestes professionnels de l'enseignant·e mise au point par De Croix & Ledur (2019) une des définitions possibles de l'*institutionnalisation*, entendue comme un temps durant lequel il s'agit de « clore une séance, généraliser, faire un bilan des découvertes ou des acquis… » (§14). Permettant « la stabilisation d'une culture commune à la classe » (Gabathuler 2016 : 73), l'institutionnalisation est également, pour l'équipe du GRAFE (UNIGE), l'un des quatre gestes fondamentaux de l'enseignant·e dont « le cœur du travail […] consiste à "présentifier" l'objet d'enseignement et à diriger l'attention des élèves sur cet objet, soit comme un tout, soit sur certains de ces aspects ». Pour une problématisation de la notion, on consultera l'article que lui consacre Reuter (2007a : 123) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Celui-ci donne à lire un extrait de *La théorie des situations didactiques* (Brousseau 1988 : 311) : « Les maîtres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir. »

[422] Le concept d'*élémentation* renvoie à l'ouvrage d'Astolfi *La saveur des savoirs* (2008) : **«** D'Alembert présente son *Encyclopédie* comme une *élémentation* des savoirs […]. Il cherche à ce que *l'élément* abstrait devienne plus concret que les définitions qui *abrègent.* C'est pour lui un préjugé de penser que le plus abstrait soit le plus difficile, puisque les notions les plus abstraites portent avec elles une plus grande lumière […]. À condition bien sûr de savoir les *élémenter.* Cette problématique sera reprise par Condorcet et Lakanal pour qui le rôle fondamental de l'école est de fournir des principes de déchiffrage et d'intelligibilité du savoir. Lorsque l'école enseigne un élément du savoir, elle doit faire en sorte qu'il soit perçu par l'élève comme le début d'une chaîne qui le mènera vers des connaissances plus étendues. […] *Abréger le savoir* réduit la culture commune à un *minimum basique.* On sélectionne les informations par *soustraction,* en éliminant celles qui paraissent trop complexes. L'abrégé fonctionne ainsi comme un "coupe-faim", qui dispense d'investissements intellectuels lourds, tout en permettant de faire face aux exigences scolaires ainsi qu'aux besoins utilitaires de la vie quotidienne. *Élémenter le savoir* fait envisager la culture commune comme un *tremplin.* Elle n'est plus définie par soustraction, mais plutôt par *distillation*. L'élément est alors plutôt une "mise en bouche" et non plus un "coupe-faim". Au mouvement précédent de fermeture (qui esquive l'entrée dans la complexité des savoirs) fait place un mouvement d'ouverture (qui recherche les moyens didactiques d'y introduire, même de façon modeste) » (2008 : 45).

> de texte à mes élèves, de les entrainer là-dessus. Et à ce moment-là, on peut espérer ensuite qu'ils arrivent à les assimiler et puis les utiliser.
>
> (Hubert, E21, secondaire II, Suisse, p. 266)

> Mais c'est, je pense, parce qu'il faut quand même un petit aspect théorique pour enseigner la littérature. Faut un point de départ quoi, je peux pas juste leur balancer un texte et dire : « Lisez-le, comprenez-le et débrouillez-vous. » J'ai l'impression que, si je donne les quelques clés, ils auront quelque chose à faire avec ce texte, et pas juste l'avaler sans devoir y penser.
>
> (Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 171)

Ces enseignant·es insistent donc sur la nécessité d'outiller leurs élèves, de leur fournir des clés nécessaires pour s'autonomiser devant l'exercice de compréhension (« comprenez-le »), d'interprétation (puisque ce sont des « outils d'explication ») et d'appréciation (« Que ressentez-vous ? »). Cette nécessité se traduit par un apport théorique déterminé (« faire cours là-dessus ») de notions considérées comme « transmissibles » et « enseignables », et qui permettent également de « s'entrainer ». Pour ces enseignant·es, il s'agit de donner des « mots » pour gagner en autonomie, puisque, à défaut, les élèves peuvent être « muets, sans voix », particulièrement celles et ceux dont le contexte socioéconomique les tient plus éloignés d'une conception scolaire de la littérature.

Dans une perspective toujours inductive, mais différente de ce qui précède, différents témoignages font plutôt état de pratiques par imprégnation – de « drill » disent certains enseignant·es belges[423] –, autrement dit une pratique d'usage répété et d'entrainement aux notions, en fonction des textes rencontrés. On peut rapprocher cette modalité de ce que Vincent & Lefrançois (2013) appellent, dans leur typologie des modes d'enseignement de la grammaire, une « approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré » (§ 23). Qu'on parle de pratique « allusive »[424] ou de « saupoudrage en spirale »[425], les enseignant·es, (surtout du secondaire II) n'évoquent pas nécessairement des temps de cours autonomes et explicites ou des moments d'institutionnalisation déterminés. Désignés comme des « rappels »[426], ces brefs moments d'explication théorique semblent alors présentés par les enseignant·es comme des rappels, les notions étant considérées comme « proto-disciplinaires » – c'est-à-dire des prérequis qu'il s'agit uniquement de réactiver, à l'instar du schéma quinaire pratiqué depuis le primaire – ou comme « para-disciplinaires ». Dans ce dernier cas, les « notions outils » sont mises au service d'exercices *divergents* (Denizot 2015b) : explication de texte, commentaire, écriture d'invention par amplification d'une œuvre

[423] Voir ainsi Fabienne, E11, secondaire I, Belgique, p. 149 ; Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 181.
[424] Marc, E15, secondaire II, Belgique, p. 187.
[425] Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 215.
[426] Joséphine, E19, secondaire II, Suisse, p. 241.

source… Pour Jean, enseignant en Belgique au secondaire II, cette modalité se justifie par le fait que ces notions sont supposées déjà acquises par ses élèves :

> Quand ils sont en quatrième ou en cinquième, ils ont déjà des outils, en fait, en littérature, les élèves. […] En gros, en poésie, ils savent compter les rimes et les dire ABAB ou des trucs comme ça. Mais analyser vraiment ce que c'est qu'un champ morphosyntaxique et des choses comme ça, ils ont pas du tout, et donc là, tu leur apportes quelque chose de nouveau. En littérature, c'est un peu différent parce qu'ils partent pas de rien. Je sais bien que mes collègues travaillent le schéma narratif, le schéma actantiel, des choses comme ça, et donc ils ont déjà des outils.
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 176)

Cette conception des notions comme « outils » explique probablement la popularité des fiches théoriques en tant que ressources des enseignant·es et des élèves, dont l'utilisation est déclarée par 66 % des répondant·es à l'enquête (cf. *infra*, p. 351). La récapitulation dans une ces fiches[427], qui ne sont pas à étudier en elle-même, mais qui servent de support pour différentes activités, établit le caractère instrumental des notions, ainsi qu'en témoigne Coraline, enseignante belge :

> Il y a un peu un saupoudrage, je dirais, un saupoudrage en spirale [rire] parce que, pendant deux ans, en réalité, même si les élèves s'en rendent pas compte, on va tout le temps un peu brasser les mêmes caractéristiques théoriques, mais on va le faire sous des formes très variées ou avec des types de textes, des types de littérature assez variés. Mais par exemple, en cinquième secondaire, on va dire que vers décembre, donc après trois mois, ils reçoivent une fiche théorique qui récapitule un peu tout ce qu'on a déjà manipulé. Fiche qu'ils doivent jamais vraiment étudier mais à laquelle ils vont avoir recours pour tout, la majorité de leurs travaux jusqu'à la fin de la rhéto, en fait.
>
> (Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 215)

On notera la modalisation associée à l'usage de ladite fiche théorique, qui n'est « jamais *vraiment* à étudier ». Ce « vraiment » dénote sans doute une certaine ambivalence du rapport de l'enseignante à ces contenus narratologiques : oscillant, selon le contexte, entre d'une part des « savoirs disciplinaires », enseignables explicitement et susceptibles d'évaluation, et d'autre part des « notions-outils » ou savoirs « paradisciplinaires », qu'on « manipule » à l'aide de cette ressource que constitue la fiche théorique.

Enfin, seuls quelques enseignant·es témoignent de pratiques d'enseignement de type plus déductif, qui se caractérisent par une présentation de notions théoriques précédant une

[427] L'utilisation d'une telle fiche est renseignée par 12 enseignant·es rencontré·es (entretiens 1, 2, 8, 10, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 27, 28).

application de celles-ci dans le travail des textes. Deux témoignages, tous deux en Suisse[428], sont à cet égard exemplaires :

> Pour pouvoir analyser une œuvre et non pas juste en faire une lecture récréative, on doit avoir des outils. Donc, avant de commencer un genre en particulier, on va introduire cette théorie, mais elle va être réactivée et sollicitée à chaque leçon, en fait. Donc la narratologie pour le roman, le vocabulaire du théâtre, pour le théâtre, on fait aussi passablement de sorties au théâtre, justement pour qu'ils voient, parce que, au final, c'est quand même fait pour être vu, le théâtre, plus que lu. La versification pour la poésie. Qu'est-ce que j'oublie ?
>
> (Josiane, E20, secondaire I et II, Suisse, p. 252)

> Alors, y a toujours des questions dans ces études de texte qui sont associées à ce qu'on appelle la narratologie, ces aspects théoriques. Donc, on les voit en principe, on les aborde au début de la séquence, par exemple, quand je commence le récit narratif, là en 10e année du cycle obligatoire avec la nouvelle à chute, ou le récit policier. Assez ¨rapidement, je leur donne ces notions théoriques, pour qu'ils soient à même de répondre à ces différentes questions qui sont à la suite des textes. Donc c'est des notions : distinction entre l'auteur et le narrateur, la position du narrateur dans le texte – est-ce qu'il est interne, externe, omniscient ? Et puis tout ce qui a trait au rythme du récit.
>
> (Christophe, E22, secondaire I, Suisse, p. 274)

Minoritaires dans le corpus d'entretiens, ces témoignages sont rapidement nuancés par la mention d'une mobilisation immédiate, et ensuite constante[429], des notions ainsi présentées. Cet enseignement explicite et délimité est d'ailleurs à plusieurs reprises justifié par l'existence d'évaluations externes, dont il est connu qu'elles mettent en œuvre les notions narratologiques. Ainsi, Christophe, enseignant·e au secondaire I en Suisse, confesse même une forme de « bachotage » :

> LM : De votre regard, un certain nombre des contenus théoriques dont nous avons parlé sont nécessaires pour répondre correctement aux questions de ces examens ?
> I : Oui, bien sûr […] il y a des questions vraiment précises qui viennent chaque fois dans la compréhension de texte, notamment en lien avec la narratologie. Et puis donc c'est des notions qui sont revues dans les préparations d'examen de fin d'année, un peu de « bachotage » là-dessus.
>
> (Christophe, E22, secondaire I, Suisse, p. 278)

[428] On note ici un usage banalisé du terme « narratologie », caractéristique suisse du corpus d'entretiens. Voir, dans le chapitre suivant, le rapport à la terminologie.

[429] C'est particulièrement clair dans le témoignage de Josiane, E20 : « En fait, la théorie, ça sert à rien de l'amener si elle fait pas partie de notre enseignement, une partie intégrante, c'est-à-dire quand je parle avec mes élèves, quand on cherche ensemble, je vais toujours utiliser ces termes-là, donc je vais pas passer par la périphrase pour leur parler de la métalepse. Et s'ils se rappellent plus ce que c'est, c'est l'occasion pour que quelqu'un réactive ça, mais vous voyez ce que je veux dire ? Si on veut – parce que vous demandiez est-ce qu'ils y arrivent ou pas, que c'est complexe pour eux –, si on veut qu'ils puissent maitriser ces outils-là, il faut quand même les mobiliser au quotidien avec, pas juste dire, voilà, c'est de la théorie » (p. 255).

La nécessité de préparer à des évaluations externes qui mobilisent des notions narratologiques est également présente dans le discours de Marie, enseignante au collège en France :

> De fait, par exemple, dans les sujets de brevet, parfois l'exercice d'imagination demande de réinvestir des procédés qu'il faut maitriser. Par exemple, il y avait un sujet avec Albert Camus. Bon voilà, et il fallait avoir un début, l'élément perturbateur, une scène de description. Donc, il fallait quand même savoir [LM : un schéma narratif]. Mais voilà, voilà, fallait maitriser.
>
> (Marie, E7, secondaire I, France, p. 96)

Notons, dans ce dernier cas, le différentiel entre, d'une part, les prescrits du collège en France qui ne mentionnent plus le *schéma quinaire*, et, d'autre part, les épreuves du brevet évoquées ici, qui, selon Marie, convoquent les composantes de cette notion. Voilà qui peut constituer une piste d'explication à la présence du *schéma quinaire* dans les pratiques déclarées des répondant·es français·es, malgré son taux d'utilisation comparativement plus faible[430].

3.3.1. Quelle évaluation de la maitrise des notions narratologiques ?

Grâce à l'enquête par questionnaire, il est possible d'approcher les modes d'évaluation que déclarent adopter les enseignant·es. On le voit à la lecture du tableau 23[431] : la très grande majorité des répondant·es (92 %) disent évaluer la maitrise des notions dans des utilisations en contexte, ce qui est cohérent avec les modalités d'enseignement majoritairement utilisées.

	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 maitrise en sollicitant une restitution de type théorique (être capable de définir, expliquer la notion)	167	32 %	23 %	38 %	23 %	36 %
J'évalue leur maitrise dans des utilisations en contexte (dans des productions liées à des lectures libres ou imposées)	489	92 %	94 %	91 %	91 %	94 %

Tableau 23 : Modalités d'évaluation employées par les répondants afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par leurs élèves (pourcentages du total et par terrain/n = 529)

Certes, un tiers des répondant·es disent évaluer également cette maitrise en sollicitant une restitution de type théorique (être capable de définir, expliquer la notion). Cette dernière

[430] Cet exemple rappelle également à quel point l'étude du curriculum prescrit ne concerne pas seulement les textes des programmes scolaires, stricto sensu.
[431] Il était possible de sélectionner différentes réponses parmi celles qui étaient proposées dans cette partie du questionnaire.

modalité est cependant distribuée différentiellement selon les terrains : France et Suisse d'un côté (respectivement 38 % et 36 %), Belgique et Québec de l'autre (23 % chacun).

Les entretiens amènent, quant à eux, à établir trois cas de figure relatifs à l'évaluation de la maitrise des notions narratologique. Précisant et nuançant les tendances exprimées ci-dessus, ces différents cas seront explorés successivement.

On trouve d'abord une évaluation informelle ou diagnostique, recourant à des exercices *divergents* ou *convergents*[432]*.* Ensuite, un deuxième cas de figure consiste en une évaluation formelle centrée sur une ou plusieurs notions, s'apparentant donc à des exercices *convergents*. S'inscrivant dans la tendance décrite ci-dessus, se retrouve enfin, et majoritairement, une modalité d'évaluation en contexte, qui se réalise au travers de tâches s'apparentant à des exercices *divergents* (explication de texte, commentaire, activités manifestant l'appréciation, etc.).

Comme on va le voir, ces différents cas de figure sont bien souvent mis en œuvre de manière complémentaire. Le témoignage de Fabienne, enseignante au secondaire I en Belgique, permet ainsi de percevoir l'articulation entre ces différents modes d'évaluation :

> Je n'ai jamais fait… ça fait des années que je n'ai plus fait ça, une interro sur le schéma narratif où je vais leur demander de me donner les cinq étapes du schéma narratif et de m'expliquer… Non, c'est un outil qu'ils ont, qu'ils connaissent, qu'on pratique et qu'ils finissent, sans vraiment l'avoir étudié, par maitriser et donc moi, ce que j'attends de mes élèves, c'est qu'ils soient capables, dans la lecture d'un texte, de dégager les étapes d'un schéma narratif. Et que lorsqu'ils écrivent un texte, ils gardent en tête que je dois démarrer par une situation initiale qui répond à telle et telle et telle question. Puis, un élément modificateur, et ainsi de suite.
> LM : Et je me permets de vous reprendre, vous avez dit ça fait longtemps que je ne fais plus ça, en termes de [I : Oui, je l'ai fait] parce que vous avez l'impression de l'avoir fait à un moment ?
> I : Oui j'ai pu le faire. Des petites interrogations. […]
> LM : Et ça, c'est bien une pratique que vous n'avez plus depuis belle lurette ?
> I : Oui. Maintenant, si je vois que mes élèves, si on a travaillé plusieurs fois ce schéma narratif et que je vois que mes élèves ne l'impriment pas, c'est vrai que parfois ça peut être intéressant de leur dire « bon, les gars, pour mercredi, interro sur le schéma narratif, rappelez-moi les cinq étapes du schéma narratif, à quelle question doit répondre chaque étape ? » Ça, ça les oblige alors à fixer à un moment donné, parce que c'est vrai qu'aujourd'hui, si on leur demande pas d'étudier, ils ne le font pas pour le plaisir. Et pour l'amour du cours, ou de la langue ou que sais-je. [Rires.]
>
> (Fabienne, E11, secondaire I, Belgique, p. 147)

En règle générale, l'enseignante affirme donc mettre en place un enseignement qui se caractérise par une manipulation répétée de la notion narratologique, conjuguée à une évaluation en contexte, dans la lecture ou la rédaction d'un texte narratif (la capacité à utiliser

[432] Sur la distinction opérée par Denizot (2015b), cf. *supra*, p. 118, n. 171.

ces notions étant « attendues »). Mais cette règle générale a ses exceptions quand les « élèves [n'] impriment pas », ce qui suppose la mise en place d'une évaluation, à minima informelle et à valeur diagnostique, que l'enseignante ne spécifie pas ici. Cette situation amène donc à adopter un autre mode d'évaluation, centré sur la notion à appréhender, avec une restitution de type théorique : « Rappelez-moi les cinq étapes du schéma narratif ». Ce dernier mode d'évaluation, centré sur un micro-objectif (ici la capacité à présenter ou à reconnaitre les étapes du schéma narratif dans un texte prototypique) peut être rapproché de ce que Denizot (2015b) appelle un exercice *convergent*.

Si une telle évaluation formelle, centrée sur une ou des notions, est présentée comme incidente par Fabienne – qui se défendait d'abord d'y avoir recours –, elle peut aussi constituer une pratique qui ne dépend pas du contexte et s'avérer dès lors courante, ainsi qu'en témoigne Jean-François, enseignant au secondaire I en Belgique :

> LM : Et donc voilà il y a des moments d'institutionnalisation, tu viens d'en parler, est-ce qu'il y a aussi, enfin, comment évalues-tu la maitrise de ces notions ?
> I : Ah, c'est pas très original. Donc en interro, je leur donne un conte, et ils doivent me trouver, alors ça dépend les interros, mais : « Dégage-moi l'élément perturbateur et justifie avec trois éléments du texte qu'il s'agit bien d'un élément perturbateur ». « Ah, il y a le mot de bascule avec un jour, il y a l'utilisation du passé simple, c'est un passage qui est très court. Il y a un enjeu qui apparait… ». Et alors ils doivent citer avec le texte, toujours citer avec le texte.
> LM : Et donc c'est par exemple une évaluation qui aura été programmée et annoncée comme portant sur la notion ?
> I : Oui, tout à fait. Le titre de l'interro, c'est le schéma narratif ou le schéma actantiel.
> (Jean-François, E16, secondaire I, Belgique, p. 209)

On note néanmoins qu'à la différence de Fabienne dans l'extrait précédent, cet enseignant n'envisage pas une pure restitution théorique[433] mais bien une utilisation du *schéma quinaire* en insistant sur le retour au texte et sur la capacité de l'élève à justifier la réponse proposée par le repérage de marques linguistiques ou d'aspects thématiques.

Les entretiens permettent donc de documenter l'existence d'un mode d'évaluation explicitement centré sur les notions narratologiques (à valeur diagnostique, formative ou certificative), qui est principalement le fait d'enseignant·es au secondaire I[434]. C'est le cas de Paul en Suisse, pour qui l'ensemble des notions narratologiques peut faire l'objet de différents

[433] Cette modalité d'évaluation (restitution de type théorique : être capable de définir, expliquer la notion) est, pour rappel, déclarée par 32 % des répondant·es à l'enquête, mais n'apparait explicitement que dans le cadre de cet entretien avec Jean-François.
[434] Voir ainsi E7, E8, enseignantes au collège en France, en référence à la présence de ces notions dans les intitulés de questions du brevet, ou E18, E22, E24 enseignant·es au secondaire I en Suisse.

types d'évaluation, allant de simples exercices jusqu'à la tenue d'un examen spécifique « de narratologie » :

> I : Alors ça dépend. Dans le sens où il y a les exercices d'application, que j'utilise d'abord purement dans l'application, ensuite, suivant la classe que j'ai en face de moi, je vais opter pour une évaluation formative, donc c'est-à-dire que je leur fais des petits exercices dans lesquels ils vont devoir donner les réponses, après là, il y a une évaluation qui se fait souvent, moi j'aime bien utiliser la coévaluation, c'est-à-dire que je fais évaluer par les pairs entre eux, au moment de la correction, puis ensuite, moi je récupère et j'évalue aussi pour voir s'il est nécessaire de retravailler certaines notions avec certains élèves et puis que d'autres, ça joue bien. Et du coup, dans ce cas-là, typiquement position et point de vue du narrateur, j'avais proposé à ceux qui maitrisaient vraiment bien un ou deux petits extraits de romans où c'était ultra compliqué de voir le point de vue, et je dis « maintenant, vous vous mettez par groupe et vous essayez de me justifier votre point de vue ». Ça dure un petit temps, ça me permet de prendre les autres, de pouvoir revoir les notions. *Après, il est nécessaire de faire malgré tout les évaluations certificatives et donc cotées, mais, comment dire, j'utilise rarement une seule et unique notion de narratologie. Souvent, c'est un examen de narratologie qui est basé sur un extrait de texte ou sur un bout de leur texte qu'ils ont lu*. Ça dépend sur lequel je poserai toutes les questions qu'on a vues dans le chapitre, et *ça me fait un bloc de narratologie* – sans que ce soit tout le chapitre, parce qu'il y a encore là dans la grammaire, etc. qui vont intervenir plus tard – mais souvent je fais une note comme ça.
>
> (Paul, E24, secondaire I, Suisse, p. 303)

Même s'il est difficile d'évaluer la représentativité de ce témoignage pour le niveau du secondaire I en Suisse, il me parait important de souligner qu'une évaluation spécifique et dénommée « examen de narratologie » est ainsi possible dans ce contexte. Cela constitue, me semble-t-il, un indice significatif de la place singulière de la narratologie dans l'enseignement en Suisse romande.

Avec le passage au secondaire II, une inflexion se marque quant au mode d'évaluation. Alors que les finalités d'enseignement de la littérature s'orientent généralement vers des opérations d'interprétation ou d'appréciation[435], les enseignant·es rencontré·es témoignent plutôt d'une évaluation en contexte, dans le cadre d'activités qu'on peut rapprocher des exercices *divergents* (Denizot 2015b). Ces témoignages entrent en cohérence avec les résultats issus de l'enquête par questionnaire, ainsi qu'avec les déclarations concernant le mode d'enseignement, défini comme plus inductif et implicite (cf. *supra*, p. 302). Cet aspect est perceptible dans le témoignage de Marie-France, enseignante belge au secondaire II, qui ne

[435] Voir à ce sujet les conclusions de la recherche Gary sur la progression en lecture au fil de la scolarité (Brunel, Dufays *et al.* 2024 : 271).

s'interdit pas cependant de tenir des évaluations ciblées sur les régimes de *focalisation*, tout en réservant ces exercices *convergents* à des évaluations à valeur formative[436] :

> LM : Et donc, pour bien comprendre, il n'y a pas de moments spécifiques où vous allez, par une interrogation ?
> I : Si, si, il y en a de temps en temps. De manière ponctuelle, si.
> LM : Quelle forme prend-elle ?
> I : C'est une petite interro sur un livre voilà, bien spécifique sur un livre quoi, vous voyez ? Interro de lecture ou…
> LM : Mais pas spécialement sur un des outils dont nous avons parlé ? Vérifier la compréhension conceptuelle de cette, imaginons, les différentes formes de focalisation ?
> I : Alors, pour être tout à fait sincère avec vous, elle s'évalue plutôt en forme – alors on a deux types d'évaluation, la formative et la certificative – et je dois bien vous avouer alors que j'évalue plutôt en formatif, ça : sous forme d'exercices, de feedbacks, de comptes-rendus, d'exercices en classe collectifs, ou bien de correction collective. Mais l'évaluation certificative à proprement parler, je pense que c'est déjà rentré sous la forme d'outils au « service de ».
>
> (Marie-France, E12, secondaire II, Belgique, p. 158)

Une telle évaluation en contexte est également partagée par Coraline, enseignante belge, qui estime que des pratiques plus formalisées sont davantage présentes au degré inférieur :

> LM : Et on glisse vers cette question de l'évaluation. Est-ce que tu évalues la maitrise par tes élèves de ces concepts, de ces notions ?
> I : J'imagine que oui. […] Alors en gros, par exemple, ça va quasi tout le temps être dans un texte ou dans un exposé oral, en gros. […] enfin, j'évalue dans le sens ou soit, mettons qu'ils aient un questionnaire plus sur un texte en particulier, forcément, je peux poser éventuellement une question vraiment très directement sur un de ces critères. Mais c'est assez rare. En gros, ça va souvent être des questions où ils vont devoir mobiliser, en fait, ces apprentissages-là.
> LM : Il n'y aura pas une question ou une évaluation spécifique pour vérifier la maitrise par l'élève, prenons l'exemple des différents types de focalisation ?
> I : Non parce qu'on l'exerce beaucoup, quoi. Non, je dirais que, à mon avis, je ferais plutôt ça si j'étais en quatrième secondaire.
> LM : Qui est le moment privilégié pour…
> I : En fait normalement la base de, enfin si on appelle ça narratologie, je sais pas, c'est, je crois que c'est troisième, quatrième. Enfin, je sais, quand je discute avec mes collègues de l'inférieur, que la focalisation de la narration à priori quand mes élèves arrivent en cinquième, ça fait cinq ans qu'on en parle, en fait. Et à chaque fois, ils me disent : « Ah, non, Madame, pas ça », donc [rires.] Et après, oui c'est plutôt à chaque fois, ils vont appliquer. Je fais pas beaucoup d'évaluations où je vérifie tel quel.
>
> (Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 222)

[436] C'est le cas également de Colette, enseignante au secondaire II en France qui estime que la maitrise de ces notions est d'abord évaluée dans le cadre de la préparation au baccalauréat, et de son épreuve d'explication de texte ; mais celle-ci précise tout de même qu'elle organise, « en début d'année de seconde », un « travail de transformation de focalisation » consistant en « un travail d'écriture » (E9, p. 129).

Cette même enseignante signale néanmoins que des notions narratologiques peuvent se retrouver dans des grilles d'évaluation de productions demandées à ses élèves, nécessitant alors un rappel théorique dans la découverte des consignes :

> LM : Est-ce que dans la grille d'évaluation tu peux avoir la mention d'une ou plusieurs de ces notions ?
> I : Ah, oui oui. Oui, par exemple, je sais pas quand j'avais travaillé sur le réalisme avec eux, ils devaient, qu'est-ce que je leur ai demandé, ils devaient prendre une photo avec un personnage enfin avec une figure quoi, personne, et ils devaient décrire l'endroit du point de vue de la personne sur la photo. Du coup, là, dans la grille d'évaluation, il était mis « respect de la focalisation et exploitation cohérente de la focalisation ». Donc il fallait pas qu'ils disent des choses que le personnage pouvait pas voir, enfin, ce genre de chose, je veux dire. Mais ça va toujours être en application, ça va jamais être : « Qu'est-ce que la focalisation ? »
> LM : Mais le fait qu'il y ait ça dans la consigne ou la grille d'évaluation suppose qu'ils maitrisent la notion ?
> I : Ah oui, et quand on lit les consignes en classe, ils vont me demander : « Madame, rappelez-moi. » Et on va re-re-re-re-rappeler. Ça, oui.
>
> (Coraline, E17, secondaire II, Belgique, p. 223)

Dans les deux derniers témoignages, on aura remarqué que l'exemple choisi par les enseignantes afin d'aborder la question de l'évaluation de la maitrise des notions narratologiques mentionne à chaque fois prioritairement la notion de *focalisation.* Les autres enseignant·es de ce niveau (exception faite, on l'a dit, des enseignant·es rencontré·es au Québec) mentionnent également cette notion, désignée par son alter ego *point de vue,* qui bénéficie d'une place particulière au secondaire II. Alors qu'elle est peu présente dans les prescrits belges et suisses du secondaire II, rappelons qu'il s'agit de la seule notion narratologique citée explicitement dans les prescrits du secondaire II en France. Ce caractère particulier apparait clairement dans le témoignage de Colette, enseignante au lycée. Pour elle, l'évaluation des notions se pratique en contexte, par des exercices *convergents* tels que l'explication de texte dans la perspective du bac, à quoi s'ajoute une exception : un « travail de transformation de focalisation, où là il y a vraiment un travail d'écriture consacré à ça, en début d'année de seconde » (E9, p. 129)[437].

[437] Cette enseignante décrit ainsi l'exercice qu'elle propose : « Et je donne des petits exercices, tu vois, de changement de focalisation par exemple. Je le fais là, sur, en seconde, ça, je le fais. Un exercice vraiment propre, de changement de focalisation en début de seconde, sur *Partie de campagne* de Maupassant. Dans *Une partie de campagne*, je leur donne dix lignes, le passage du piquenique dans l'herbe, là, où, bah vraiment t'as une espèce de focalisation zéro. C'est même difficile à nommer parce que t'es un peu dans chaque personnage, mais sur une phrase, et je leur demande d'adopter un point de vue. Et de remodifier le texte. Et ça, c'est très difficile pour eux. C'est à dire que, ils ont tendance à recopier le texte en changeant les pronoms, c'est-à-dire, ça devient « je ». Mais en fait, ils se mettent pas à la place de. Donc ça je fais un vrai exercice de correction. Parfois, je le fais même avant, j'essaye de leur donner des pistes avant, en changeant, par exemple, la désignation des personnages. Tu vois, ce genre de chose, mais ça, c'est quand même difficile, le changement de focalisation en seconde, c'est difficile. Après, je le fais plus en première parce j'ai pas le temps, tu vois, mais je pense que ce serait intéressant de le faire. » (E9, p. 122)

En lien avec l'évolution des pratiques d'enseignement au fil de la carrière, un progressif abandon de l'évaluation de la maitrise des notions narratologiques peut également être partagé :

> LM : Une vérification peut être très ciblée de la compréhension, de l'appropriation de ces outils ?
> I : Non, non, je ne fais pas ça, non. Pour moi, ça n'a pas d'intérêt. […] En fait, en tant que professeur, ça ne m'intéresse pas d'évaluer ça. Alors je crois, j'ai dû parfois, peut-être oui, demander, faire réciter aux élèves les différentes étapes d'un schéma narratif. Mon Dieu, enfin, bon. Mais [hésite], c'est vraiment pas pour moi.
> LM : Donc ça s'insère dans l'évaluation d'autres compétences qui seraient à ce moment-là, ou d'autres exercices, d'autres activités qui seraient ce que vous m'aviez défini tantôt, l'explication de texte, la lecture cursive, la lecture linéaire ? […]
> I : Alors oui, l'explication de texte reste le format, le format cadre, j'ai envie de dire. […] avant, je crois qu'il y a eu des moments où j'étais au début, je me disais : « Bon alors, bon d'abord tu vas poser la question du statut du narrateur, et du point de vue, et du ceci et du cela, et des machins, etc. » Bon après, j'ai arrêté, en fait, ce n'est pas mon approche en fait, hein ? Voilà, et je pense qu'il y a différentes manières d'enseigner la littérature, voilà, c'est…
>
> (Charlotte, E6, secondaire II, France, p. 80)

On le voit donc, si l'espace des prescriptions (instructions officielles, corps d'inspection) et celui des recommandations (manuels, ressources didactiques) jouent leur rôle d'influence sur les pratiques déclarées relatives à la place (absence/présence de notions), les modes d'enseignement (plus ou moins autonomes, plus ou moins inductifs) et d'évaluation (plus ou moins formels, dans le cadre d'exercices *convergents* ou au contraire *divergents*) évoluent également en fonction de l'expérience professionnelle et du rapport que les enseignant·es entretiennent avec l'ensemble notionnel de la théorie du récit. C'est ce « rapport à » qu'il s'agit maintenant d'explorer.

Chapitre 3 - Les enseignant·es et la théorie du récit

> On dira que nous sommes loin d'« enseigner le récit ». Et nous avons, en effet, pris distance et fait détour, tant il est avéré qu'il n'est objet à enseigner qui ne conduise à la théorie. La théorie, ici, comme ailleurs, permettant à l'enseignant de prendre aussi distance par rapport à lui-même et à sa pratique. Pour s'en défier et ne point s'y confondre.
>
> Jean PEYTARD (1978), « Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique) », *Langue française*, 38, p. 6.

La question du *rapport à* la théorie du récit que peuvent entretenir les enseignant·es peut s'envisager sous de multiples perspectives. Je m'attarderai d'abord sur les difficultés exprimées dans le maniement des notions narratologiques, avant d'interroger plus précisément les différentes facettes que peut recouvrir ce *rapport à* la théorie du récit, tant sur le plan personnel que sur le plan didactique. Dans un troisième temps, ce seront les *ressources* des enseignant·es qui seront explorées, afin de faire voir comment ces difficultés et ce *rapport à* se configurent dans la recherche documentaire et les productions des enseignant·es.

Pour mener cette analyse, je me propose d'interroger trois ensembles du corpus rassemblé : des résultats de l'enquête par questionnaire, des extraits des entretiens permettant à nouveau de nuancer et d'enrichir les résultats quantitatifs, et pour la section consacrée aux ressources, je m'emparerai d'un ensemble de documents de cours transmis par des participant·es à l'enquête.

1. Les difficultés exprimées

Dans le cadre de l'enquête par questionnaire, différentes questions étaient posées afin de cerner les difficultés ressenties dans l'enseignement des notions narratologiques. Du point de vue des enseignant·es ayant participé à l'enquête, les notions dont la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement sont, ainsi classées le tableau suivant (24) :

		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, Destinateur, Destinataire, 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 1re, 2e ou 3e personne	11	2,1 %	518	98 %	4,07
28	Ellipse	8	1,6 %	498	94 %	3,12

Tableau 24 : 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'utilisateurs de la notion)

Si l'on tient compte de la fréquence d'utilisation, indiquée dans la dernière colonne de ce tableau 24, seules deux notions apparemment incontournables, la *focalisation* et le *narrateur*, constituent à la fois des notions fréquemment utilisées tout en étant considérées, par environ un enseignant·e sur cinq, comme difficiles à enseigner. Pour le reste, on peut constater une corrélation entre sentiment de difficulté et faiblesse de l'utilisation de la notion.

En isolant les notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5 ce qui permet d'interroger spécifiquement un ensemble d'outils à l'utilisation avérée, on obtient le classement suivant, qui se base cette fois sur le pourcentage de « oui » (tableau 25) :

		Classement sur 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	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 1re, 2e ou 3e personne	11	2,1 %	518	98 %	4,07
14	Ellipse	8	1,6 %	498	94 %	3,12

Tableau 25 : 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'utilisateurs de la notion)

Les enseignant·es et la théorie du récit

Après la *focalisation* et le *narrateur*, on voit que le pourcentage de répondant·es considérant les notions comme difficiles à définir ou à enseigner est de moins de 10 %.

Lorsqu'on demande par la suite aux participant·es quelles sont les notions les plus difficiles à maitriser pour leurs élèves, mettant cette fois l'accent sur l'apprenant·e et non sur l'enseignant·e, les résultats changent sensiblement. En sélectionnant également les notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5, on obtient le classement suivant (tableau 26) :

		Difficulté pour les élèves : *« les notions les plus difficiles à maitriser 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, Destinateur, 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 à la 1re, 2e ou 3e personne	3,5 %	518	98 %	4,07
14	Narration en « je », « il », « vous »	2,1 %	486	92 %	3,54

Tableau 26 : Classement des 14 notions fréquemment utilisées et jugées difficilement maitrisables par les élèves (n = variable selon l'utilisation des notions, cf. colonne 5 renseignant ce nombre d'utilisateurs de la notion)

De ces deux sources de données, on retient donc que 20 % des enseignant·es jugent la notion de *focalisation* peu claire, peu adaptée à l'enseignement et que selon eux, 60 % de leurs élèves éprouvent des difficultés à maitriser celle-ci. Le *point de vue* suit, source de difficultés pour quatre élèves sur dix selon les enseignant·es[438].

[438], André, E1 (p. 14), Carine, E10 (p. 138), Fanny, E25 (p. 319), Julien, E32 (p. 424), par exemple, témoignent de difficultés du même ordre.

Les différentes catégories de *discours rapporté* constituent la troisième source de difficultés pour les élèves – toujours de l'avis des enseignant·es – 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·es, la notion de *narrateur* (vraisemblablement en lien avec les questions de *focalisation/point de vue*) représente une difficulté pour un élève sur trois.

Les entretiens réalisés permettent d'affiner ces constats et de préciser la teneur des difficultés relatives à ces notions. On l'a vu dans l'analyse des prescrits et des manuels, ces questions de statut du narrateur (la *voix narrative*) et de perspective narrative (le *mode*, selon Genette) sont très souvent agglomérées dans leur forme scolaire. Cela résulte-t-il de la progression entre programmes du secondaire I et secondaire II ? Dans les premières années, en continuité avec le niveau primaire, il semble que le repérage énonciatif domine (*narration en « je » ou en « il », à la 1re ou 3e personne*), pour évoluer ensuite vers une catégorisation d'un *narrateur* qualifié diversement (*personnage*, *témoin*, *participant*, *omniscient*…). Comme l'exprime Carine, enseignante au secondaire II en Belgique, l'introduction de la notion de *point de vue/focalisation* complexifie ensuite le bagage théorique des élèves qui « mélangent la position du narrateur et le point de vue » :

> I : Oui, pour la position du narrateur, donc homodiégétique-hétérodiégétique. Mais bon ça, c'est…
> LM : Intra-extra ?
> I : Non. Et alors, après, pour le point de vue, omniscient, point de vue interne, point de vue externe. Et ça, dès le moment où il y a un déclic qui se fait, dès le moment où ils ont bien compris qu'on est dans la tête du personnage ou pas, enfin, voilà, après ça va tout seul. Ils peuvent même transformer des textes d'un point de vue à un autre. Ils y arrivent bien, mais il faut vraiment que le [LM : C'est un exercice que vous proposez ?] C'est un exercice que je propose, mais qui est proposé par Nathan justement, c'est pour ça que j'ai gardé ce petit…, j'avais trouvé ça pas mal fait et je m'en sers tous les ans et je trouve que grâce à ça ils comprennent bien. Parce qu'avant, on leur parle, en première deuxième troisième, on leur parle du point de vue, mais ils mélangent un petit peu tout. Ils mélangent la position du narrateur et le point de vue, ce qui n'est pas la même chose puisqu'on, et donc à partir de là, ils commencent bien à structurer et quand le déclic s'est fait, ça va tout seul quoi, je veux dire, et c'est un jeu, ça devient un jeu, c'est assez gai.
>
> (Carine, E10, secondaire II, Belgique, p. 138)

Outre la complexité résultant de cette progression des apprentissages, la diversité terminologique dans les pratiques se voit confirmée comme étant à l'origine de difficultés de compréhension chez les élèves par Marc, enseignant au secondaire II en Belgique :

> Donc ça, ça dépend en fait du parcours qu'ils ont eu. Je sais qu'en quatrième, j'ai des élèves qui ont parlé de focalisation, d'autres qui ont parlé de point de vue, d'autres qui ont parlé de vision limitée ou illimitée, omnisciente ou quoi ou focalisation zéro, donc voilà. Donc j'emploie les différentes terminologies pour que tout le monde s'y retrouve […]
> LM : Et une de tes façons, pour […] de résoudre les difficultés, justement, d'indifférenciation du narrateur, des statuts du narrateur, de focalisation, c'était de

> réserver des adjectifs à l'un et à l'autre, donc narration de première personne, troisième personne ?
> I : Donc c'est la terminologie. Mais j'accepte la terminologie des autres, donc s'ils me disent narrateur interne, je l'accepte, mais c'est ce que je constate, c'est que quand ils disent ça, ils finissent par confondre. C'est ça qu'il y a. Donc ça ne me dérange pas qu'ils l'utilisent, mais une fois sur deux, quand on utilise narrateur interne, on veut parler de la focalisation interne.
>
> (Marc, E15, secondaire II, Belgique, p. 196)

L'exigence d'une précision terminologique dont l'enseignant·e mesure les enjeux (la confusion possible sur la base de l'utilisation des mêmes qualificatifs *interne* et *externe* pour la *position du narrateur* et pour la *focalisation*) se retrouve donc en confrontation avec une diversité de pratiques (« la terminologie des autres ») avec laquelle il faut composer. Néanmoins, la nécessité d'une concertation avec les collègues, qui permettrait d'harmoniser les pratiques, est sans doute à mettre en regard avec l'importance accordée à ces confusions notionnelles. Marc préfère s'ajuster lui-même (« j'emploie les différentes terminologies pour que tout le monde s'y retrouve »), et il précise ainsi, un peu plus loin, que la difficulté terminologique que rencontrent ses élèves n'a finalement que de peu d'importance :

> Il y a quand même des petits trucs – donc, par exemple, la différence entre narrateur et focalisation, donc, statut du narrateur externe, ou interne, et focalisation externe et interne –, ça ils ont parfois difficile parce qu'ils n'imaginent pas qu'on puisse être à la troisième personne et être dans une focalisation interne, et donc il y a des éléments comme ça. Mais c'est vraiment ciblé.
>
> (Marc, E15, secondaire II, Belgique, p. 196)

Ces derniers extraits me paraissent utiles pour éclairer le rapport ambivalent des enseignant·es rencontré·es vis-à-vis de la théorie du récit. Quand le problème terminologique et la confusion subséquente entre les notions de *narrateur* et de *focalisation* ou de *point de vue* sont identifiés, il n'est en effet pas nécessairement jugé essentiel d'y remédier. Les enseignant·es envisagent plutôt de s'y adapter, quitte à faire coexister plusieurs systèmes terminologiques, l'exigence d'unité ne semblant pas les préoccuper. Il me semble qu'on peut avancer deux hypothèses explicatives, liées entre elles : la première serait que l'enseignant·e n'a pas, lui-même ou elle-même, un rapport contraint à la terminologie, la seconde serait simplement liée à la reconnaissance de la nature composite et bricolée de cette « nomenclature théorique, passablement hétérogène, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable » (Daunay 2007b : §80) dans la culture scolaire actuelle (voir l'analyse des prescrits et des manuels).

Les difficultés de maniement des notions relatives à la perspective sont également rapprochées de la nécessité de s'intéresser à la variation des *points de vue* à l'intérieur des textes donnés à lire. Fanny, enseignante au secondaire II en Suisse, estime ainsi que :

> la variation de point de vue, c'est ce qui est vraiment très difficile. [LM : Et pourquoi ?] Parce que je dirais que, si c'est extrêmement réussi, ça ne se voit pas. Ça ne se sent pas, donc le trouver, dire : « Ici, c'est une séquence », c'est pas possible. Alors on a le roman à plusieurs points de vue, le roman choral, etc., ça, c'est très facile […] Mais justement quand, dans un roman, tout d'un coup, comme une sorte de matière élastique, on est passé de là à là, et que voilà, on se rend pas très bien compte, là, ce qui leur paraissait difficile, c'est [comme] si nous on disait alors : « Montrez-moi, montrez-moi où, montrez-moi quand ». Nous-même, je crois moi-même, souvent, on savait pas trop si c'était juste ou faux. Ce qui est sûr, c'est qu'on pouvait montrer que entre telle page et telle autre, ça avait bougé, et qu'est-ce que ça impliquait, justement dans l'interprétation. Mais ça, je pense que pour eux, c'est difficile, en plus.
>
> (Fanny, E25, secondaire II, Suisse, p. 319)

Remarquons que la mention « je crois moi-même, souvent, on savait pas trop si c'était juste ou faux » indique que Fanny reconnait une incertitude personnelle dans le maniement de ces notions. Si cette difficulté est d'abord déclarée par les enseignant·es comme étant éprouvée par les élèves (voir, par exemple, les extraits ci-dessus), ils sont plusieurs à admettre leur propre incertitude quand il s'agit de maitriser les notions de *point de vue* ou de *focalisation* (je souligne) *:*

> Et, par exemple, pour la focalisation, ce qui reprend la théorie de Genette, c'était aussi dans les manuels. Est-ce que c'était une focalisation zéro ou pas. Et je me rappelle de moments où, en fait, *on essayait de démêler avec les élèves et où ça n'était pas si clair.*
>
> (Marie, E7, secondaire I, France, p. 88)

> LM : Par exemple, quand tu abordes la question du narrateur, quel mot utilises-tu ?
> I : Narration à la troisième personne, narration à la première personne. C'est, j'évite, narrateur externe et narrateur interne, parce que le mot externe et interne, je le garde pour la focalisation. Mais eux l'utilisent parfois, mais s'ils utilisent, ils doivent bien savoir, que quand ils disent narrateur externe, c'est en il. La focalisation, c'est focalisation zéro, focalisation interne-externe. *Donc là je rejoins, je pense, les catégories de Genette. Je pense hein !*
>
> (E15, Marc, secondaire II, Belgique, p. 190)

> LM : Et tu as utilisé le terme « point de vue. » Le mot « focalisation » est quelque chose que tu peux utiliser aussi ?
> I : Oui, alors moi *je l'utilise moins, parce que moi personnellement quand j'étais élève, j'ai rien compris à ce que c'était une focalisation.* J'ai trouvé toujours ce mot très opaque, donc je préfère point de vue parce que j'arrive à le mimer à mes élèves. Donc voilà le point de vue, j'ai mes lunettes. En fait, je vois, en tant que lecteur, à travers les lunettes ou les jumelles de qui ? *Alors que focalisation, on parle de focalisation d'un appareil photo, mais ça, ça fait moins sens pour moi. Mais certains de mes collègues l'utilisent.*
>
> (E18, Daphnée, secondaire I, Suisse, p. 230)

Les enseignant·es et la théorie du récit

Il me semble important de signaler qu'aucun·e enseignant·e rencontré·e ne remet en question la validité théorique de la notion de *focalisation.* Comme on le voit, quand une difficulté dans le maniement et l'enseignement de cette notion est évoquée, c'est sa compétence personnelle que l'enseignant·e met en cause. De plus, il faut noter que le contexte spécifique d'un entretien de recherche a pu générer chez les enseignant·es, au moment d'aborder ce point critique, le sentiment d'être évalué, avec son lot d'affects négatifs[439]. C'est ce qu'exprime Laure, enseignante française au collège, en partageant le « vent de panique » qui l'envahit au moment d'admettre qu'il s'agit de notions non maitrisées (par manque d'usage) :

> LM : Est-ce que tu utilises le vocabulaire hérité de Genette comme narrateur intra/extra/homo/hétérodiégétique
> I : Holala non
> LM : Il ne fait pas partie de ton enseignement ?
> I : Non, non, non, du tout, du tout, du tout, du tout. […]
> LM : Ou d'équivalent ? Tu t'autorises des transformations terminologiques ?
> I : Oui, on a (hésite) effectivement, on a des équivalents du point de vue pour focalisation. Et à tel point que pour le dire… Je pense qu'il faut jouer franco, hein, tu vois, là : en moi-même, je sens comme un vent de panique par ce que tu dis.
> (LM : Ce n'est pas du tout…) (rires) Mais évidemment, mais je partage mon point de vue parce que je pense que ça peut être intéressant de voir aussi à quel point finalement, comme nous-même, moi, j'avoue que ce n'est pas ma passion. Donc comme je ne les manie plus… Encore une fois, l'agreg, c'était il y a quelques années. […] C'est vrai que c'est des choses, en fait, que j'oublie parce que c'est vrai que je les manie pas et voilà.
>
> (Laure, E8, secondaire I, France, p. 106)

À la question de savoir comment contourner ces difficultés, les enseignant·es rencontré·es répondent par la mise en place de dispositifs dans lesquels sont répétées les explications, avec l'exercisation ou la mise en situation sur la base d'extraits « vraiment flagrant[s] »[440] :

> I : En réexpliquant, en faisant des petits exercices. Tu vois, où tu fais, tu donnes un tout petit passage et tu leur dis : « Bah là si on changeait le point de vue, mais sans changer la personne, qu'est-ce qui se passerait ? »
>
> (Colette, E9, secondaire II, France, p. 129)[441]

> LM : Et comment gères-tu cette difficulté ?
> I : Je réexplique, je leur donne un autre texte où c'est vraiment flagrant, je leur donne des exemples, je les mets en situation aussi. Et je leur demande de raconter une histoire en étant le narrateur, en étant un protagoniste de l'histoire, mais qui raconte,

---

[439] La mise en perspective de la posture de chercheur·euse enquêtant sur le rapport à des contenus d'enseignement dont la complexité est notable (la grammaire serait un autre exemple intéressant) et celle des affects générés chez l'enseignant·e rencontré·e constituerait un intéressant prolongement de ce chapitre. Au-delà des retours positifs qui accompagnaient certains témoignages – notamment en raison de la réflexivité suscitée par un tel dispositif d'entretien sur sa propre pratique –, il faut bien reconnaitre qu'à différents moments, il a fallu désamorcer – sans doute parfois vainement – des postures que les enseignant·es percevaient sur le mode « évaluateur – évalué·e ».

[440] Sur l'extraction particulière à de tels exercices, voir la section 3 (p. 346) qui sera consacrée aux ressources des enseignant·es.

[441] Voir dans le chapitre précédent la description plus complète que cette enseignante donne de cet exercice de type convergent (Denizot 2015b).

> je le mets en contexte. Je leur demande par exemple de raconter quelque chose qu'ils voient se produire sous leurs yeux et d'imaginer ce que ressent la victime, par exemple, donc ils racontent en, je sais plus comment ils font, je sais plus les, oui, c'est ça. Ils doivent raconter ce que ressent la victime, mais sans être la victime même. Donc là, je leur dis : « Ben voilà, tu viens de faire une narration externe avec une focalisation interne ». Une fois qu'ils l'ont appliqué, ils comprennent un peu, mais ça reste pas très longtemps dans leur mémoire.
>
> (Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 169)

Je ne m'étends pas sur l'usage peu fréquent de la notion de *focalisation* dont témoignent les enseignant·es québécois·es, sauf pour signaler qu'il s'accompagne d'une maitrise des notions reconnue comme faible par différent·es enseignant·es rencontré·es. Ainsi Fiona, enseignante à Montréal, rappelle que, pour elle, « c'est universitaire que de parler des points de vue de narration » et que ces notions ne sont pas envisagées au secondaire[442] :

> LM : Et pour le coup, tu utilises le terme narrateur beaucoup. Est-ce qu'ils ont déjà vu une espèce de typologie des narrateurs comme…
> I : Oui oui. Ben on regarde pas les points de vue, tu sais : point de vue zéro, externe tout ça… Je m'en rappelle même plus. Et on fait pas ça au secondaire ici, on fait même pas ça au CÉGEP. C'est universitaire que de parler des points de vue de narration, je pense, il me semble que c'est comme ça que ça s'appelle.
>
> (E27, Fiona, secondaire I, Québec, p. 340)

L'expression de ces difficultés, qu'elle soit liée au maniement personnel des notions de *focalisation* ou de *point de vue* ou à leur enseignement, laisse transparaitre un certain rapport à l'outillage narratologique, qui sera exploré dans la partie suivante. On verra en particulier que celui-ci est utilisé avec un sentiment de maitrise variable, étant parfois qualifié de « savoureux » par Chantal (E2, p. 19) ou d'« éclairant » par Amandine (E33, p. 443), allant jusqu'à susciter un sentiment de « fascination » pour Joëlle (E5, p. 66), alors que dans d'autres cas, il est délaissé, car jugé « crispant » (Laura, E8, p. 114) ou « déroutant » (Charlotte, E6, p. 68).

2. Le rapport à la théorie du récit

Dans cette section, au-delà des questions relatives aux difficultés éprouvées, il s'agira d'explorer sur un plan plus général le *rapport au savoir* que développent les enseignant·es vis-à-vis de la théorie du récit et de ses usages scolaires. Pour ce faire, deux jeux de données seront exploités : d'abord, les réponses au questionnaire autoadministré (n=529) dont une part s'intéressait aux conceptions des enseignant·es quant à la narratologie ; ensuite, des éléments de discours d'enseignant·es récoltés lors d'une campagne d'entretiens semi-directifs

[442] On a vu en effet dans l'analyse des prescrits l'entremêlement des notions de *position du narrateur* et de *point de vue* (notions pourtant citées comme telles dans les deux programmes du niveau secondaire au Québec).

(n=33). Durant ces entretiens, la double question d'un rapport à la littérature et à la théorie de récit était systématiquement abordée, tant sur le plan personnel que sur le plan didactique.

Dans la présentation de cette partie des résultats, il sera d'abord fait référence aux intérêts que Reuter (2000 : 11) attribuait aux usages scolaires de la narratologie dans un article publié il y a 25 ans. Le didacticien y appelait de ses vœux une plus large enquête afin de dépasser « l'hypothétique et parcellaire » (p. 11) état des lieux qu'il établissait à l'époque. Ensuite, je me propose plus spécifiquement d'emprunter les réflexions de Gauvin & Aubertin (2014) à propos du *rapport à* la grammaire comme objet d'enseignement, en les transposant à la théorie du récit. Dans cette perspective (présentée ci-dessus, p. 171), le *rapport à la théorie du récit* (désormais RTR) sera interrogé en tant que *disposition des enseignant·es à l'égard des objets « théorie du récit » et « notions narratologiques », de même qu'à l'égard de la mise en œuvre pratique de ces objets dans leur vie personnelle (d'apprenant) et leur vie professionnelle (d'enseignant).*

2.1. Les « bénéfices indéniables » de la narratologie selon Yves Reuter (et 529 enseignant·es)

Afin d'approcher le RTR des enseignants, le questionnaire proposait aux enseignant·es 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 27), on constate que la plupart des répondant·es rejoignent Reuter (2000) quant aux bénéfices que celui-ci voyait dans l'usage de la narratologie dans l'enseignement du français[443]. Mise à part la proposition relative au décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases (moyenne de 3,8), les enseignant·es des quatre terrains abondent ainsi dans le sens du didacticien quant aux apports de la théorie du récit pour « produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser » (moyenne d'accord : 4,2). Parmi les autres atouts de l'outillage narratologique reconnus par les participant·es, citons 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).

[443] Dans le tableau, les items signalés par un « R » (pour Reuter) constituent des reformulations des bénéfices que le didacticien établissait (Reuter 2000 : 11-12), cf. *supra*, p. 146.

1.Tout à fait en désaccord 2.Plutôt en désaccord 3.Ni d'accord, ni en désaccord 4.Plutôt d'accord 5.Tout à fait d'accord	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 [R]	4,1
○ le décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases [R]	3,2
○ de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures…) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur [R]	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) [R]	3,8
○ de favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture [R]	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 [R]	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) [R]	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 maitrise 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 27 : Le rapport à la théorie du récit - ensemble des propositions sur lesquelles poser un degré d'accord (voir légende en haut du tableau)

Les enseignant·es et la théorie du récit

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).

À contrario, les répondant·es rejettent en majorité la vision de notions narratologiques éloignant les élèves de la lecture-plaisir (2,7). L'hypothèse selon laquelle l'utilisation du métalangage narratologique constituerait un outil de distinction au sein de la classe est également écartée (2,5)[444]. Par ailleurs, on ne constate pas de variation significative en croisant ces données avec les différentes variables récoltées (origine géographique, niveau socioéconomique des établissements…).

Le rapport à la théorie du récit des enseignant·es ayant pris part à cette enquête est donc marqué par un sentiment global d'utilité des outils narratologiques. On l'a dit déjà : la très grande majorité des répondant·es (94 %) considère ainsi qu'il est « utile » ou « très utile » que leurs élèves soient formé·es sur le plan de la théorie du récit (voir la figure 41).

Il s'agit néanmoins de répéter la prudence à adopter face à un échantillon constitué sur une base volontaire. Il me semble, à cet égard, intéressant de signaler en intégralité le commentaire apporté par le ou la répondant·e ayant choisi l'option « tout à fait inutile » à la question dont la figure 41 rend compte :

> J'enseigne au secondaire I, dans des classes en difficulté : enseigner ces notions n'a AUCUN sens. C'est une perte de temps, du métalangage et une façon de détourner les élèves du plaisir de la lecture. Toutes mes réponses sont donc biaisées par ma pratique enseignante (secondaire I, Suisse).

Il me semble que cette occurrence, certes isolée dans le corpus des réponses à l'enquête, doit nous inviter à la prudence face une unanimité apparente et rappeler le biais inévitable que comporte le recrutement des répondant·es dans ce type d'enquête. Celle-ci a vraisemblablement rassemblé une proportion difficilement évaluable de répondant·es ayant un intérêt pour la thématique proposée – ce positionnement invitant donc à un apriori positif sur les questions touchant à l'utilité de l'outillage narratologique. Il est heureusement possible

[444] Cette hypothèse m'avait été inspirée par les propositions de Vuillet & Védrines (2021) sur la question de l'apprentissage des figures de style 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 littérarité 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).

de nuancer ces résultats grâce à l'analyse des entretiens, dans lesquels les enseignant·es ont pu exprimer avec plus de nuances la complexité de leur rapport à la théorie du récit (RTR). A cette fin, en suivant le cadre d'analyse déjà présenté, je m'appuierai sur divers extraits significatifs pour illustrer les dimensions subjectives d'abord, cognitives ensuite, des RTR exprimés. C'est en lien avec cette dernière dimension que j'explorerai la métaphore de *l'outil* et de la *boite à outil*, qui est largement et spontanément utilisée, afin de montrer en quoi les représentations relatives à l'utilité de la narratologie en classe de français sont multiples, évoluant selon des itinéraires professionnels toujours singuliers et, partant, difficilement réductibles à des typologies aux contours stables.

2.2. Dimension subjective du rapport à la théorie du récit

Suivant Gauvin & Aubertin (2014), je propose de définir la *dimension subjective* du RTR comme *les valeurs et les sentiments que les enseignant·es entretiennent à l'égard de la théorie du récit et de son enseignement*. Sur un corpus de 33 entretiens, la moitié des enseignant·es exprime des affects marqués positivement ou négativement[445] à ces contenus d'enseignements. Révélateurs de tendances, ces affects méritent néanmoins d'être relevés en tant qu'ils peuvent constituer des éléments facilitateurs ou, au contraire, des obstacles à l'appréhension de ces notions.

2.2.1. Plaisir, saveur et fascination, du plan personnel au plan didactique

Interrogé·es sur les modalités d'apprentissage personnel de la théorie du récit, trois enseignant·es détaillent la « fascination » (E5), la « révélation » (E7) ou « l'éclairage » (E33) qu'a pu représenter la découverte de ce paradigme théorique. Cette fascination trouve ainsi son origine, pour Joëlle, dans la découverte qu'il est possible de tenir un « discours scientifique sur la littérature, un discours rigoureux » (E5, p. 66), ce qui n'est pas sans rappeler les inflexions qu'on pouvait percevoir dans les commentaires entourant le développement de l'analyse structurale du récit et ses applications scolaires, dans la revue *Pratiques* notamment (cf. *supra*, p. 88). Cette enseignante française nuance néanmoins son propos en précisant que cette découverte, effectuée au moment de passer le concours du CAPES[446], était accompagnée d'une forme d'« amusement » :

> Je me suis dit : « Quand même, tout ça pour ça, tout ça pour dire ça. » Par exemple, je pensais, l'histoire du [hésite], le schéma narratif. Je trouvais que c'était drôle de théoriser. Pour moi, c'était quelque chose de, oui, net, c'est naturel, quoi. Et en fait

[445] Respectivement 8 enseignant·es (entretiens 2, 5, 7, 17, 18, 25, 32, 33) et 8 enseignant·es (entretiens 3, 4, 6, 8, 15,17, 18, 27).
[446] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

> non. Donc c'est vrai que c'était un peu se prendre un peu la tête pour des choses un peu… Enfin, j'avais aussi l'impression que c'était parfois une façon de rendre légitime tout un pan de la littérature qui est de l'ordre de la sensibilité, de le ramener, comme ça, à quelque chose de scientifique et rigoureux, comme s'il y avait une forme, un petit complexe d'infériorité par rapport aux sciences [rires.].
>
> (Joëlle, E5, secondaire II, France, p. 66)

On note que sont opposées ici une approche « sensible » de la littérature, qui semble légitimée, et une approche « scientifique et rigoureu[se] », cette opposition étant finalement considérée comme plus ou moins risible…

Amandine, enseignante au CÉGEP québécois, tout en rappelant la faible part des notions narratologiques dans son enseignement, témoigne elle aussi du sentiment d'« éclairage » ressenti dans l'apprentissage des notions issues de la théorie du récit :

> Je me rappelle avoir mieux compris le début de *Madame Bovary* grâce aux outils narratologiques. Donc ça je me rappelle que justement le statut un peu ambigu du narrateur au début du roman, ça, ça m'avait fascinée : j'étais comme « ah je l'avais pas compris comme ça ». Je me rappelle de l'éclairage que ça avait jeté sur ma lecture. […] Je pense que j'essaie de susciter dans mon enseignement le même effet d'éclairage que j'ai eu l'impression de recevoir, peut-être de la part de ceux qui m'avait enseigné cette théorie-là.
>
> (Amandine, E33, postsecondaire, Québec, p. 443)

À l'instar des autres enseignant·es associant la théorie du récit à des affects positifs, l'effet d'« éclairage » est ici décrit par Amandine comme un point d'appui pour sa pratique professionnelle, articulant donc le plan personnel du RTR à son versant didactique. Enseignant en France, Chantal qualifie également de « savoureux » le maniement des notions de *focalisation* et de *point de vue*, qui est mis en exergue en tant que source d'un plaisir à l'enseigner :

> Je pense que c'est une des parties, dans ma pratique – je sais pas pour les autres collègues – qui suscite justement un réel plaisir d'enseignement. Ça serait peut-être un peu audacieux de le dire, mais il me semble que, dans le retour que j'ai de mes élèves, qu'il soit par oral ou écrit, c'est assez partagé ce plaisir-là. Parce qu'il est très agréable de jouer avec la notion du point de vue quand on l'a, quand la théorie est bien passée, cette histoire du point de vue. « Que vois-je ? Que sais-je, par exemple, alors que le personnage ne le sait pas, où suis-je positionné en tant que narrateur lorsque j'écris, etc. » Faut me freiner, là, parce que sinon je vous en fais jusqu'à demain [Rires].
>
> (Chantal, E2, secondaire I, France, p. 19)

Si on note la reprise de l'adjectif « savoureux » – cher à Barthes et à Astolfi pour qualifier l'attrait particulier des *savoirs*[447] – il faut aussi remarquer la dimension de « jeu », qui est

[447] Jean-Pierre Astolfi (2008) rappelle, à la suite de Barthes (lors de sa célèbre leçon inaugurale en 1977, p. 21), que comme le suggère leur étymologie commune, les savoirs ont une « saveur » particulière. Astolfi propose

associée par cette enseignante au maniement de la notion de *point de vue*. Ceci n'est pas sans rappeler « l'image du Meccano : le texte que l'on démonte et que l'on remonte » que convoque Reuter (2000 : 12) pour désigner

> la mise en relation […] du récit, et des opérations de lecture et d'écriture ce qui, à l'époque, non seulement n'avait rien d'évident, mais encore permettait de faire passer les élèves de l'imitation-admiration imposée de textes modèles à l'utilisation-appropriation de textes sources…

Ces différents témoignages font ainsi écho au désaccord important, parmi les répondant·es de l'enquête par questionnaire, suscité par la proposition « les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture-plaisir » (voir ci-dessus). Plaisir de lecture, plaisir d'enseignement… pour une partie des enseignant·es interrogé·es, les notions narratologiques ne sont donc pas nécessairement synonymes de « méthodes de mécaniciens » incapables de « passionner les élèves pour la littérature » (Compagnon 2013b : 266)[448].

2.2.2. Un RTR marqué négativement : déplaisir, technicité et obstacle didactique

La théorie du récit est également associée à des affects négatifs[449]. Ce rapport à la narratologie peut s'exprimer sur un plan personnel et être alors rapproché du rapport à la littérature. Dominique, enseignante française, estime ainsi que la théorie du récit « gâche » son plaisir de la surprise et de l'immersion fictionnelle dans la lecture :

> Je crois que j'ai besoin de me laisser surprendre, en fait, dans les ouvrages que je lis, et que la narratologie a eu tendance – ah, je sais pas comment m'exprimer. C'est comme si ça me gâchait le plaisir de la lecture, en fait, parce que justement ça dit trop de choses. C'est comme quand on regarde des films d'horreur, exemple bête : on est habitués après au mode de fonctionnement et quand on voit que d'un coup d'un seul, il y a du silence, qu'on entend plus rien : on sait qu'il va se passer quelque chose derrière. Et ça casse en quelque sorte le suspense ou le mystère qu'on peut ressentir. Et j'ai eu l'impression que parfois, avec certaines choses de cet ordre, ça me faisait la même sensation dans les livres. Donc il y a peut-être cette partie-là aussi qui a voulu ne pas trop creuser ce domaine, justement, parce qu'il était en capacité potentiellement de me gâcher mes lectures. Ça m'a fait la même chose quand j'ai fait option cinéma, par exemple. À force de trop analyser les œuvres cinématographiques, j'arrivais plus à me laisser emporter par elles. Et ça me le fait pas avec les figures de style. [Hésite] Je ne sais pas pourquoi. Parce que les figures

---

d'ailleurs une liste de différents exemples de « saveurs de savoir », invitant « le lecteur à un petit exercice d'anamnèse pour établir sa liste personnelle d'une saveur des savoirs ». Dans celle qu'il établit, on trouve, à côté du principe d'Archimède, le schéma narratif dont le caractère « révélateur » est ainsi mis en exergue : « Quelquefois, c'est un exemple ou une situation concrète qui donne brusquement de la "chair" à une connaissance, restée jusque-là déclarative et sans investissement personnel (c'était le cas, pour moi, du principe d'Archimède ou du schéma narratif). Mais le plus souvent, c'est la découverte d'un nouveau cadre explicatif qui nous pousse à accommoder différemment sur ce que nous croyions savoir, c'est l'irruption d'une dimension théorique imprévue qui réorganise en profondeur nos perceptions » (p. 10).

[448] Cf. *supra*, p. 154.

[449] Sans prétendre à une quelconque représentativité, la répartition des extraits codés « Affects négatifs » montre une surreprésentation d'enseignant·es français : parmi les 13 extraits repérés à ce code, 7 sont issus d'entretiens avec des enseignant·es français·es.

> de style, leur interprétation reste tellement métaphorique, tellement symbolique que ça me gâche pas le plaisir.
>
> (Dominique, E3, secondaire II, France, p. 44)

En contrepoint d'un plaisir qui serait renforcé par l'usage de notions narratologiques (cf. point précédent), ce RTR caractérisé par un affect négatif apparait lié à un rapport à la littérature marqué par la valorisation de la posture du « lu », selon la terminologie de Picard (1986), qui renvoie à la dimension passionnelle de l'activité de lecture. Ce déplaisir est également évoqué par Charlotte, dont le rapport à littérature s'est construit en dehors de « cette affaire » (E6, p. 69) de notions narratologiques :

> c'est donc des collègues qui ont une quarantaine d'année […] Et eux en fait avaient été, passez-moi l'expression, mais biberonnés à Genette. Et en plus, ils avaient fait leurs études à Paris 3, donc dans le temple, enfin voilà, et donc, j'ai même une très bonne amie aujourd'hui qui est professeur de lettres, qui est absolument une inconditionnelle des théories de Genette [rires]. Et moi, je me sens toujours un peu en décalage avec cette affaire, donc prise entre une culpabilité de ne pas employer ces outils, de ne pas utiliser ces outils, auxquels je me suis intéressée parce que j'ai bien senti qu'il fallait les connaitre, en tout cas, et puis d'un autre côté, en me disant : « Mais en fait, moi, ce qui m'a, en fait, fait aimer la littérature, c'est pas ça quoi ». Donc, pour moi, c'est un conflit que maintenant j'arrive à résoudre, mais ça a été vraiment, il y a un conflit entre la manière dont je pouvais concevoir l'enseignement de la littérature, et surtout le gout pour la littérature, hein, pas seulement l'enseignement, mais l'idée que, en fait moi, j'ai aimé la littérature, en fait, profondément, et je crois que ce sont pas les outils de l'analyse narratologique, en fait, qui m'ont fait aimer la littérature. Donc je me trouve – alors bon, je résous un petit peu ce conflit hein –, mais je me trouve, je me suis trouvé dans ce conflit-là, voilà.
>
> (Charlotte, E6, secondaire II, France, p. 69)

On voit exprimée ici une tension entre, d'un côté, les plans personnel (« le gout pour ») et didactique (« l'enseignement de ») du rapport à la littérature (RL), et, d'un autre côté, le plan didactique du RTR[450]. L'usage des notions narratologiques par les collègues de Charlotte amène en effet celle-ci à ressentir un sentiment de « culpabilité » à ne pas employer elle-même ces outils, sentant « bien […] qu'il fallait les connaitre ». Cette obligation d'un usage didactique entraine alors le risque de se mettre en porte à faux avec son propre RL. C'est d'ailleurs sur le plan didactique que sont exprimés la plupart des affects négatifs du RTR : Monique pointe par exemple un nominalisme technicisant de l'enseignement de la théorie du récit, qu'elle rapproche de l'apprentissage des figures de style, « où la forme [prend] le dessus sur le fond » (E4, p. 48). Je reviens plus loin (p. 339) sur l'évolution du RTR de cette enseignante française, mais on peut déjà noter que son « opposition » à cette « théorie structuraliste » (*ibid*.) trouve son origine dans une obligation d'étiquetage, qui se ferait aux

[450] Suivant Beaudry, Vandermeerschen *et al.* (2018 : 2), je définis le plan didactique du RTR, comme l'interprétation que fait l'enseignant·e·du rapport aux savoirs des élèves ainsi que l'enseignement et l'évaluation liés à ceux-ci.

dépends de la recherche de sens. Monique rejoint en cela les critiques (cf. *supra*, p. 149) qui ont été formulées dans le champ de la didactique pour dénoncer une « dérive techniciste » de l'enseignement de la littérature. C'est également la technicité associée à la théorie du récit qui est jugée « crispante » par Laure (E8, p. 114) ou qui suscite un sentiment proche de la méfiance chez Marc (E15, p. 196). Ces jugements négatifs s'apparentent alors à un rapport à la terminologie jugée inutilement compliquée et dont les propositions de révision ne sont pas spécialement bienvenues :

> Moi j'aime pas les termes compliqués [rires]. Non, vraiment, c'est quelque chose que moi j'aime pas : c'est le côté de Genette que je n'aime pas du tout par exemple. Mais ça vient peut-être des termes que l'on emploie dans les programmes de français. Il y a parfois des termes très techniques qui amènent des, je vais dire, soi-disant nouvelles notions, et on se dit : « On a changé l'emballage, mais on n'a pas changé le fond ». Je sais pas, c'est pas le mot méfiance, mais il y a, je souris avec l'emploi d'un vocabulaire scientifique, technique plutôt. Je souris parce que, souvent, c'est pour affirmer une nouveauté qui est pas toujours si nouvelle que ça. Alors je comprends pourquoi on change de terminologie puisque, souvent, on parle plus ou moins de la même chose, mais pas exactement la même chose, donc on souhaite être clair. Mais moi j'ai pas besoin de ça pour parler aux élèves. Je trouve que les élèves n'ont pas besoin de ça. En tout cas ça me parait assez clair.
>
> (Marc, E15, Belgique, secondaire II, p. 196)

La terminologie concentre ainsi un certain nombre de jugements négatifs, se confondant alors avec un rapport à une théorie du récit décrite comme « encombrant[e] » (E17, p. 216), constituant des « obstacles » (E6, p. 82), des « barrières supplémentaires », ou des outils « qui déroutent » (E6, p. 82) et « qui limitent » (E27, p. 343).

2.3. Dimension cognitive du RTR

Au-delà de la dimension subjective et des affects positifs ou négatifs accolés à la théorie du récit, la *dimension cognitive du RTR*, si l'on s'inspire toujours du cadre de Gauvin & Aubertin (2014), envisage *les manières dont les enseignant·es se représentent les notions narratologiques en lien avec leurs fonctions*. Les finalités des notions et des exercices associés ayant déjà été traitées en amont, je me concentre dans la partie suivante sur le discours touchant à l'utilité déclarée de ces notions, laquelle est suggérée par l'usage fréquent de la métaphore de la « boite à outils » pour désigner la narratologie. Je m'intéresserai ensuite à l'évolution de ce RTR et au rapport singulier qu'entretiennent les enseignant·es à la terminologie spécialisée.

2.3.1. Le registre de l'utilité : du « non » au « oui, mais »

L'utilité perçue de l'ensemble notionnel rattaché à la narratologie a fait l'objet d'une question spécifique dans le canevas d'entretien (question n° 6, voir annexe 3), faisant écho à celle qui

était posée dans le questionnaire (figure 41), qui a déjà permis de constater que la théorie du récit est très majoritairement (94 %) considérée comme utile, voire très utile, par les répondant·es. Les entretiens permettent à la fois de nuancer ce score quasi stalinien et d'enrichir notre compréhension du rapport développé par les enseignants à cet ensemble notionnel. Ainsi, notons d'emblée que deux enseignantes rencontrées répondent par la négative à cette question « Est-ce qu'il est utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? » :

> I : Non. [LM : Pourquoi ?] Parce que mes élèves, de quoi ont envie mes élèves ? Mes élèves, ils sont là pour réussir leurs études, je veux dire. Donc ils ont besoin que je sois formé à comment les aider à mieux réussir leurs études. Point, si je me base du point de vue de mes élèves. Après, moi en tant qu'enseignante, ce dont j'ai envie, c'est que mes élèves soient pas dégoutés par les livres. Et que potentiellement, quand ils recroisent une librairie dans leur vie plus tard, ils se disent pas : « Oh mon Dieu, plus jamais ouvrir un livre ! »
>
> (Joséphine, E19, secondaire I et II, Suisse, p. 245)

> I : Plus qu'ils ne le sont présentement, c'est ça ? Je dirais non. Personnellement, parce que, en fait, c'est triste à constater, mais parce que l'école formalise, devient souvent un espèce de matériau un peu rigidifié. Donc là, c'est par exemple, on parlait de narratologie la semaine dernière avec mes étudiants, puis ils avaient jamais réalisé que le schéma actantiel nous indiquait des relations entre les acteurs : actantiel, acteur, ils faisaient pas le lien donc. Pour eux, ça a pas beaucoup de logique, tout ça, ils comprennent pas vraiment la visée de ces outils.
>
> (Nancy, E30, postsecondaire, Québec, p. 382)

La position des deux enseignantes concernées trouve son origine, me semble-t-il, dans des rapports singuliers à la littérature, en particulier dans la dimension didactique de celui-ci. Pour Nancy, ce rapport est marqué par une importance plus grande accordée à une approche de type « histoire littéraire » (p. 378), en lien avec son contexte d'enseignement (postsecondaire québécois), alors que pour Joséphine, il exprime un refus d'une dérive techniciste de l'enseignement du français et de la littérature[451].

Ces deux réponses négatives sont les plus catégoriques parmi celles récoltées lors des entretiens. En effet, en cohérence avec la tendance dessinée dans l'enquête par questionnaire, la majorité des réponses à la question relative à l'utilité de l'outillage narratologique sont affirmatives. Néanmoins, comme on va le voir, le développement des

[451] J'utilise à dessein cette expression couramment employée par une certaine critique de la narratologie (cf. *supra*, p. 149), puisque Joséphine cite explicitement l'essai de Todorov (2007) pour dire à quel point la lecture de celui-ci a représenté un tournant, lui permettant de réaliser qu'« on est allé trop loin [dans le fait de] vouloir que les élèves acquièrent des outils techniques, en oubliant un peu, en perdant de vue ce qu'est le français et ce qu'est la littérature qui est juste une manière de se relier au monde et aux autres » (E19, p. 245). Il faut néanmoins noter que Joséphine enseigne ces notions en contexte, en proposant des exercices d'appropriation pour certaines d'entre elles (rédiger une même scène en variant le PDV), cette dernière activité étant associée au « plaisir lié à la littérature même : montrer les possibles de la littérature » (E19, p. 246).

propos par l'enseignant·e conduit à une évaluation plus nuancée. La réponse à cette question de l'utilité est donc de l'ordre du « oui, mais… », et cette concession s'articule alors avec différents arguments. Pour Fabienne, enseignante belge, cela peut être lié à un problème de quantité (« je ne gave pas mes élèves de théorie »), justifié par le caractère instrumental de ces notions théoriques mises « au service de la compréhension » :

> LM : Pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être comme cela, formés sur le plan de la théorie du récit ?
> I : Il y a des choses qui sont intéressantes, oui. Maintenant, je ne gave pas mes élèves de théorie parce que, enfin, pour moi vraiment, la théorie, elle doit être au service de la compréhension du texte. Si je lis un texte, je dois le comprendre pour pouvoir l'apprécier – si je ne le comprends pas, ça n'ira pas – et pour pouvoir en comprendre les subtilités et la richesse. Et donc, si je donne à mes élèves, à un moment donné, un apport théorique, c'est pour qu'ils comprennent le texte. C'est pas pour donner un apport théorique.
>
> (Fabienne, E11, secondaire I, Belgique, p. 144)

Cette concession peut également être accolée au plaisir de lecture qu'il s'agit de susciter chez les élèves, celui-ci nécessitant la possibilité d'une lecture immersive, loin de tout « apparat critique » et de la posture de « lecteur réflexif » :

> LM : Penses-tu qu'il soit utile pour tes élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? Et si oui, en quoi ?
> I : Ben tu vois, c'est ce qui c'est ce qui peut leur permettre de donner du sens à la lecture.
> LM : Donc, c'est plutôt des finalités d'interprétation du sens du texte pour eux qui est là plus accessible ?
> I : Oui, pour eux. Et en même temps, je réfléchis. Je pense que c'est important, je pense que c'est utile. Je pense que c'est pas une fin en soi non plus. […]. Moi je sais bien, il y a des bouquins que j'ai lus avec zéro degré d'analyse et que j'ai trouvé sublimes […] Et que ta position de lecteur, tu es pas tout le temps un lecteur réflexif, en fait. Et alors ça, c'est propre à l'enseignement : nous, ce qu'on nous demande, c'est d'en faire des gens qui aiment lire, pas des gens qui aiment forcément analyser la littérature, c'est pas la même chose que me demande mon programme. C'est quand même donner le gout de la lecture. Alors, tu peux à partir d'un certain moment, en arrivant à donner plus de sens, et en pouvant apprécier davantage parce que tu as été formé à la lecture, profiter peut-être davantage de la lecture. Mais moi, en tant que lecteur, je suis pas tout le temps comme ça non plus, quoi que ça soit avec les livres. Parfois tu regardes une série télé un peu neuneu, mais il y a un truc qui qui te parle, et tout ton apparat critique, tu le mets de côté et tant mieux, quoi.
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 178)

Cet enseignant valorise une lecture plus immersive (pour satisfaire à l'exigence prescriptive de « donner le gout de la lecture ») ce qui l'amène à nuancer l'utilité qu'il reconnait aux notions narratologiques. À l'inverse, dans le témoignage d'Adrienne, on lit au contraire l'impératif de

former à une approche analytique des textes. Cette enseignante au secondaire II en Suisse exprime ainsi un « oui » plus franc quant à l'utilité de ces notions[452] :

> LM : Alors, est-ce que vous pensez qu'il est utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? Si oui, en quoi ?
> I : Si on veut avoir une approche, enfin, c'est ce qu'on est censé faire : c'est d'avoir une approche analytique des textes qu'on lit. Et puis, c'est comment est-ce que ces outils, ces concepts sont au service de l'interprétation ? On pourrait se contenter juste de lire les romans. Et puis demander de faire des résumés. Je sais pas. Ou interroger sur le ressenti, mais on fait ce qu'on appelle l'analyse littéraire, donc c'est au service de l'analyse, je pense, oui. […] C'est dans les objectifs, les compétences dans les plans d'études.
>
> (Adrienne, E23, secondaire II, Suisse, p. 288)

Cette utilité peut être également reconnue en l'ancrant dans un RL caractérisé par une appréhension formelle qu'on peut associer à ce que Simard, Dufays *et al.* (2019 [2010] : 222) désignent comme une conception de la littérature accordant la priorité à l'acte de création. Dans cette perspective, l'enseignement doit se préoccuper de faire découvrir les procédés de création des textes littéraires :

> LM : Et à la question alors, penses-tu qu'il soit utile pour tes élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit, tu réponds oui ?
> I : Oui. Et en quoi c'est utile ? Parce que, pour moi, si tu leur donnes pas ce bagage-là, en fait, on va réduire la littérature à raconter des histoires. Et du coup, là, pour moi, c'est une grande simplification. Je veux dire, c'est comme pour l'histoire de l'art : on va s'intéresser aux techniques utilisées, de la peinture, de la sculpture. Et donc, pour moi, il y a vraiment nécessité de pouvoir décrire comment un récit se construit pour voir la richesse en fait. Parce que, sinon, pour moi, alors tu n'arrives pas à faire comprendre quelle est la spécificité ou la richesse de la littérature. C'est pas que des thèmes, c'est pas que des histoires qui plaisent ou qui ne plaisent pas. C'est toujours comment cette histoire est racontée, au final.
>
> (E17, Coraline, secondaire II, Belgique, p. 219)

Le jugement d'utilité accolé aux notions narratologiques peut également être nuancé selon le public des élèves. Ainsi, Christophe, enseignant au secondaire I en Suisse, différencie le caractère utilitaire de la théorie du récit en fonction des niveaux (1 ou 2) des classes qui lui sont confiées (ces niveaux correspondant à des orientations vers des filières différentes) :

> LM : Est-ce que vous pensez qu'il soit utile pour vos élèves, d'être formés sur ce plan théorique, là, en termes de sentiment d'utilité ?
> I : Alors, pour ceux qui poursuivent leur scolarité au collège, je dirais que oui, c'est bien qu'ils aient déjà cette approche parce que, en principe, c'est des élèves qui ont certaines facilités, donc ils ont pas trop de difficultés à comprendre ces notions. Et en plus, ça les aide quand même, lorsqu'ils doivent rédiger un texte, à structurer le texte et à faire en sorte que le texte soit compréhensible, construit et puis qu'ils répondent à ces critères. Après, je dirais, pour les élèves qui se destinent pas à des études, on va dire, académiques, ça peut être utile quand même pour mieux

[452] On trouve un raffinement de cette posture chez Marie-France (E12), enseignante au secondaire II en Belgique, qui estime que pour « analyser un texte, elle est incontournable, cette boite à outils. Mais dans l'absolu, c'est complètement inutile » (p. 157).

> comprendre un texte, mais pas forcément. Et puis bon, on remarque avec ces élèves – parce que moi j'ai eu cette année ce qu'on appelle des élèves de niveau 2, donc qui ont un peu moins de facilités ou bien qui sont moins scolaires que des élèves de niveau 1 – [ce sont] des notions qui souvent alors leur passent un peu au-dessus.
> (Christophe, E22, secondaire I, Suisse, p. 277)

À rebours du RTR développé par cet enseignant·e, on a déjà évoqué le fait que des enseignant·es du secondaire II en voie professionnelle tiennent un discours différent sur l'intérêt des notions narratologiques. Par exemple Hubert et Jehanne valorisent l'usage de savoirs « enseignables » pour « outiller » (E21, p. 266 et 263) leurs élèves issu·es de filières professionnelles face au texte littéraire (voir les extraits cités, p. 303).

Enfin, l'utilité de la théorie du récit peut être reconnue d'abord par l'enseignant·e pour son usage propre, plutôt que pour celui de ses élèves. Ainsi, François, qui promeut en outre la différenciation selon l'âge de ses élèves et leur capacité à l'abstraction, juge que l'utilité de la narratologie concerne surtout la sphère des compétences des enseignant·es :

> LM : Est-ce ce que vous pensez qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur ce plan-là. Si oui, quelles finalités d'apprentissage sont prioritaires ?
> I : Si je pense immédiatement à mes élèves, j'aurais tendance à dire que non, pas tant. Parce que c'est un outil qui demande un niveau d'abstraction, un recul par rapport au texte pour être capable de se dégager du décodage dans lequel certains sont encore. Donc c'est difficile. Chez les plus vieux, oui, je pense que ça peut devenir un élément, incontournable en fait, pour s'approprier différentes lectures et puis continuer à grandir dans l'appropriation de la littérature, puis la compréhension de celle-ci. Pour les enseignants ? Assurément, parce que justement, ça va permettre de mieux organiser la présentation d'un texte, de l'appropriation, le travail qu'on va faire sur celui-ci. Donc, j'y vois un intérêt.
> (E28, François, secondaire I, Québec, p. 358)

À la lumière de cette diversité de modalisations du discours relatif à l'utilité de la narratologie[453], on est donc bien en peine d'établir une typologie fine des *rapports à la théorie du récit* dans laquelle les catégories dégagées regrouperaient plus d'un·e témoin parmi toutes celles et ceux rencontré·es. Il me semble plus respectueux du caléidoscope offert par les expériences singulières des enseignant·es rencontré·es de ne pas tenter de les faire entrer de force dans des cases qui simplifieraient la complexité de leurs positionnements – et ce d'autant plus que divers témoignages indiquent le caractère évolutif de leur *rapport aux objets enseignés*. J'y reviens plus loin (p. 339).

[453] Comparons ainsi les positions antagonistes d'Adrienne (E23) et de Joséphine (E19), qui agissent pourtant dans le même contexte d'enseignement (secondaire II, Suisse), dans l'interprétation des instructions officielles et la liberté prises avec celles-ci. La première, on l'a vu, valorise l'usage des notions narratologiques comme outils nécessaires à l'analyse littéraire, la seconde considère ces notions comme inutiles, son objectif prioritaire étant de donner le gout de lire.

Les enseignant·es et la théorie du récit

On peut cependant signaler une commune insistance, de la part de la majorité des enseignant·es reconnaissant une utilité à l'outillage narratologique, sur la vocation *instrumentale* des notions issues de la théorie du récit. Ces dernières doivent : « être au service de la compréhension » (E12, p. 144), « au service de l'analyse » (E23, p. 283), ne pas être « une fin en soi » (E14, p. 178)[454]. Cet accent sur l'instrumentalisation des notions et leur mise au service de la compréhension ou de l'interprétation accompagne la tendance à établir des modalités d'enseignement et d'évaluation « en contexte », qui ont déjà été exposées dans le chapitre précédent. Le témoignage de Colette, enseignante au secondaire II en France, est à cet égard exemplaire :

> LM : Quelle place accordes-tu à l'enseignement d'éléments de théorie ?
> I : Très peu. Très, très peu, c'est à dire que la théorie, elle est au service de – comment je vais t'expliquer ça ? – il faut que la théorie soit utile à quelque chose. C'est-à-dire que si la théorie ne sert à rien, je ne m'en sers pas. En revanche, si j'ai besoin de la théorie pour leur faire comprendre… Par exemple, la notion de focalisation me parait utile pour faire comprendre qu'un texte, en fonction du point de vue que tu adoptes, bah il sera pas le même. Donc ça, un moment, je suis obligé de l'expliquer théoriquement. C'est-à-dire, je suis obligée de poser le mot « focalisation », parce que sinon ils ne comprennent pas, mais faire un cours sur la focalisation, je ferais pas. Dire qu'à un moment, si j'en ai besoin, je m'en sers. Mais je ferais pas un cours à part en me disant, il va falloir que je fasse un cours là-dessus, parce que ça m'intéresse pas, tu vois. Mais si j'en ai besoin effectivement, je vais convoquer, bah alors de manière très simple. C'est-à-dire que ça va prendre la forme d'un petit encart dans le cours en disant : « Bon bah voilà, là on a besoin – mais je vais même pas dire de notions, j'emploie pas le mot théorie, je dis pas je vais faire de la théorie – je leur dis, ben voilà, simplement, là pour comprendre le point de vue, il faut qu'on emploie des mots, parce que si on n'emploie pas tous les mêmes mots, on ne se comprend pas. » Donc on est obligé d'utiliser un vocabulaire commun qui est en fait une base théorique, mais qui n'est que au service du texte. Moi, je fais pas de cours en soi, de théorie, jamais. Voilà, et parfois je fais des cours qui sont pas prévus, c'est-à-dire que parfois il y a des élèves qui emploient un mot théorique, peut-être mal d'ailleurs, donc qu'il est nécessaire d'éclaircir pour les autres qui l'ont pas fait, mais c'est jamais gratuit, en fait.
> (Colette, E9, secondaire II, France, p. 120)

On ne peut s'empêcher de remarquer que ces témoignages, qui mettent en avant la valeur euristique et instrumentale des notions narratologiques, contrastent avec certaines critiques émanant du champ de la didactique. Nous sommes loin d'une « utilisation d'instruments d'analyse linguistique, sémiotique, narratologique, etc., pour eux-mêmes, comme une fin en soi », définition que Langlade (2004b : 85) donne du terme « technicisme » (cf. *supra*, p. 149). Cela montre peut-être que cette « dérive techniciste » était, comme le suggère Védrines (2023), celui des espaces de prescriptions plus que celui des pratiques effectives. On peut aussi supposer que les discours critiquant le technicisme ont maintenant porté leurs fruits.

[454] On retrouve d'autre verbalisations du même type dans E12, p. 157.

Quoi qu'il en soit, du chemin a manifestement été parcouru depuis ce constat sévère qu'établissait Reuter voici 25 ans :

> La narratologie – exportée une autre scène que la scène théorique – a été dogmatisée. Le transfert a ainsi érigé en lois et instruments de prescription, de proscription et de normalisation, ce qui avait à l'origine, comme tout concept, le statut d'outil heuristique. À des pratiques d'investigation ont donc succédé, dans un espace social différent […], des pratiques applicationnistes et d'étiquetage. (Reuter 2000 : 10-11)

Au contraire, il me semble ces *rapports à la théorie du récit* – certes divers et nuancés, mais très marqués par le souci d'une appréhension instrumentale de la narratologie en contexte scolaire – font écho aux propos de Dumortier dans son *Tout petit traité de narratologie buissonnière* (2005) *:*

> Le soupçon quant à la pertinence aux objectifs du cours de français des activités où interviennent les modèles de récits se dissipe (ou tout au moins s'atténue) dès lors qu'ils sont *instrumentalisés*, considérés comme des *outils* facilitant l'appréhension du récit comme un tout significatif et la mise en commun de cette appréhension. (Dumortier 2005 : 31)

Et c'est en conséquence en usant du terme *outil* que cet ensemble notionnel est majoritairement désigné par les enseignant·es rencontré·es. Avec 380 attestations (voir annexe 6), *outil* se place ainsi devant le terme *notion* parmi les termes les plus cités, ce qui n'est pas anodin.

2.3.2. La métaphore de la boite à outils

À l'instar des entretiens réalisés dans le cadre d'une recherche-pilote menée sur un échantillon plus restreint (Baroni, Mahieu *et al.* 2024)[455], le corpus rassemblé a permis de constater un usage fréquent du terme *outil* pour désigner les notions narratologiques et de la métaphore de la *boite à outils :*

> Alors, pour les nommer avec les élèves, clairement, moi je vais utiliser le terme d'outils. Outils. On est beaucoup sur l'outillage. D'ailleurs parfois, je parle de boite à outils : « Que peut-on prendre dans la boite à outils qui va nous aider à comprendre le texte, qui va nous aider à l'analyser, etc. ? » Voilà, j'ai tendance à développer cette image : « Allez, on peut peut-être piocher », vous voyez. Quitte à faire des affichages. Moi, j'ai la chance d'avoir une salle que je conserve, ce qui est pas le cas dans tous les établissements, donc je peux avoir des affichages en disant : « Rappelez-vous, regardez, il y a tel outil, là, donc on peut peut-être le prendre et l'utiliser ».
>
> (André, E1, secondaire I, France, p. 8)

[455] Cette étude-pilote avait consisté en 9 entretiens avec des enseignant·es du secondaire II dans le canton de Vaud (Suisse).

Les enseignant·es et la théorie du récit

Une analyse plus fine du code « notion-outil » a permis de constater que 24 des enseignant·es rencontré·es (sur 33)[456] utilisent le terme *outil* en insistant, spontanément ou à l'occasion d'une question spécifique, sur cette instrumentalisation et sur la finalisation de ces notions théoriques. Ainsi, Nancy, malgré la place restreinte qu'elle accorde à la théorie du récit dans son enseignement au CÉGEP québécois, tient à répéter l'importance accordée à cette *instrumentalisation* :

> C'est ça, moi, qui me semble plus important et je leur dis, ce sont des outils. Ce n'est pas une fin : on veut pas étudier le récit pour étudier le récit, on veut interpréter des œuvres. Pour moi, c'est ça qui est le plus important, à la fois au secondaire et au CÉGEP. Il faudrait lire, lire, lire, être capable d'interpréter des œuvres. Donc je serais plus dans une herméneutique que dans des théories spécifiques, que ce soit des théories culturelles ou des théories plus narratives. De mieux comprendre ce qu'ils lisent. Puis moi, je trouve que les outils de narratologie classiques sont utiles au secondaire.
>
> (Nancy, E30, postsecondaire, Québec, p. 382)

Les variations métaphoriques sont nombreuses, le plus souvent pour développer l'idée que les notions ne trouvent leur pertinence didactique que dans leur emploi en contexte et dans leur statut paradisciplinaire. Outre l'image de la *boite à outils*, citée ci-dessus, on retrouve des analogies avec une « clé » (E4, p. 50), avec un « outil de bricolage » (E12, p. 154), avec un « moteur » (E2, p. 30) et un « tournevis » (E2, p. 29), ou encore avec un « ustensile de cuisine » (E14, p. 176). Le registre se fait plus guerrier pour Hubert qui assume un côté « militant » (E21, p. 265) et estime que ces outils permettent d'« armer » ses élèves (*ibid.*). Mais pour lui, comme pour Chantal, cette métaphore de l'outil vise à autonomiser les élèves et accroitre leur confiance devant les tâches à accomplir :

> I : Qu'est-ce qui aide les élèves à être en confiance ? Alors, je pense que ce qui les aide à être en confiance, c'est avoir compris une notion abordée, avoir ressenti quelque chose à la lecture d'une œuvre ou d'un texte, et réussir à transmettre soi-même quelque chose de ce que l'on produit.
> LM : Parce qu'ils ont perçu le sens de l'apprentissage de cette notion et qu'ils en ont l'utilité ?
> I : Qu'elle est devenue leur. C'est pour ça qu'on utilise le mot outil. C'est parce qu'en fait, au début, si vous regardez un tournevis, soit. À partir du moment où vous savez tout ce qu'on peut faire avec, ben déjà oui, voilà, il est là, il faut absolument qu'il soit là, et « ah zut, alors ça va pas, on va prendre du cruciforme ». C'est ça en fait. C'est pour ça que j'utilise une métaphore vraiment manuelle parce que pour moi ça fonctionne de la même façon.
>
> (Chantal, E2, secondaire II, France, p. 29)

Cette métaphore de l'*outil* est donc accolée à l'intérêt pour l'élève de se doter de la compétence à pouvoir « piocher » dans un « réservoir de ressources » – pour reprendre ici l'analogie que propose Kervyn (2024) avec une *boite à outils* consistant en « un ensemble de

[456] Soit les entretiens 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 33.

ressources complémentaires que les utilisateurs peuvent combiner diversement selon leurs besoins » (Kervyn & Goigoux 2021 : §20). Il s'agit, comme l'indique Chantal, de pouvoir disposer d'un registre d'outils conceptuels qu'on s'approprie en sachant « tout ce qu'on peut faire avec » (E2, p. 29).

On notera que les enseignantes qui jugeaient inutile l'enseignement des notions narratologiques (E19, E30, cf. *supra*, p. 331) utilisent également le terme *outil,* mais en lui accolant une connotation négative. En effet, selon elles, ces outils permettent de « disséquer un texte » (E19, p. 242) et peuvent se limiter à un « savoir de la distinction, [à] des mécanismes » (E30, p. 383)[457].

2.3.3. Un rapport à la théorie du récit qui évolue

Au-delà de la diversité des RTR exprimés, les entretiens ont permis de mettre au jour que ce rapport à la théorie du récit n'est pas fixe. Au contraire, pour différent·es enseignant·es, celui-ci a évolué sous l'influence de différents facteurs, dont le plus fréquemment cité est le gain d'expérience au fil de l'itinéraire professionnel. Néanmoins, d'autres éléments ont été mis en avant par des enseignant·es rencontré·es, comme des lectures fondatrices ou des formations ultérieures.

Ainsi, comme je l'ai mentionné plus haut (p. 331), le RTR de Joséphine et, partant, l'enseignement que celle-ci propose, ont évolué à la suite de la lecture de l'essai de Todorov (2007) :

> Je citais Todorov au début, mais parce que pour moi la lecture de *La littérature en péril* a changé quelque chose dans mon enseignement. Que tout à coup, il y a cette figure-là, pour laquelle j'ai beaucoup d'admiration, qui dise « mais franchement on est en train de craquer, là, sur le plan théorique, ce qu'on leur demande aux élèves, enfin. Utilisez Harry Potter si vous avez besoin d'utiliser Harry Potter pour qu'ils ouvrent des livres ». Donc j'étais là : « OK, bon, lui, arrivé à ce moment-là de sa vie, avec pourtant, Dieu sait s'il est pointu sur tous les enjeux, je crois que, enfin, c'est qu'il y a quelque chose de trop. » [LM : Est-ce que tu peux développer ?] Oui, dans le sens où on est allés trop loin [dans le fait de] vouloir que les élèves acquièrent des outils techniques en oubliant un peu, en perdant de vue ce qu'est le français et ce qu'est la littérature, qui est juste une manière de se relier au monde et aux autres. Et d'ouvrir des perspectives, et de s'enrichir, c'est pour ça qu'on lit, ça nous fait d'autres choses.
>
> (Joséphine, E19, secondaire II, Suisse, p. 245)

[457] La suite de l'entretien avec Nancy (E30) a permis de lever l'ambigüité que pouvait représenter l'expression « savoir de la distinction » utilisé par cette enseignante. Cette dernière n'envisage pas une acception « bourdieusienne » d'un savoir permettant d'acquérir un capital culturel produisant de la distinction sociale, mais considère les outils narratologiques comme des notions permettant de « faire des distinctions, des nuances, pour voir les mécaniques » ce qui l'amène à considérer « qu'on perd souvent le rapport à l'œuvre, à la singularité » (E30, p. 382).

Cet extrait illustre, me semble-t-il, l'influence que peut avoir le débat public à propos de l'enseignement de la littérature sur la pratique individuelle. Cette évolution est donc autorisée par le prestige social de l'auteur et l'expertise qui lui est reconnue par l'enseignante[458]. Malgré le caractère minoritaire de ce témoignage, celui-ci me semble précieux pour illustrer à quel point une pratique d'enseignement s'établit aussi en écho au monde social. Ce RTR renouvelé, on l'a vu, doit pourtant se conjuguer avec une culture scolaire dans laquelle l'outillage narratologique reste présent à différents égards, et pour Joséphine, au premier chef dans les pratiques de ses collègues.

Une évolution inverse est partagée par Monique, enseignante française, qui partage très spontanément avoir connu « une évolution importante concernant la narratologie » (E4, p. 48) :

> Quand j'ai commencé ma carrière, il y a une vingtaine d'années, j'étais, mais vraiment, toutes griffes dehors contre Genette, toute cette théorie. Et pendant toute une partie de mon enseignement, parce que ça devenait, [hésite] enfin, c'était presque, j'allais dire obligatoire, d'en passer par des termes. Alors les élèves ânonnaient en cœur le schéma actantiel, et bon, alors, même aujourd'hui parfois je suis surprise, en cinquième, ils comprennent pas le sens littéral d'un texte et tout d'un coup ils vont me dire, « c'est un élément perturbateur », « c'est… », etc. Et on transmettait la terminologie, comme d'ailleurs c'est le même problème avec les figures de style […] Et je pouvais pas, enfin j'étais vraiment opposée à toute cette théorie structuraliste.
>
> (E4, Monique, secondaire I, France, p. 48)

Cette opposition à « cette théorie structuraliste » va ensuite connaitre une inflexion, accordant une valeur nouvelle à l'outillage narratologique – une évolution que Monique attribue tant à l'éloignement de la formation initiale qu'à un retour aux études, lors de la préparation à l'agrégation interne, laquelle lui donna l'occasion de relire Genette et ainsi

> d'arriver à nouer ces deux éléments, cette narratologie et le plaisir du texte et le sens du texte. Parce que je les pensais vraiment opposés à un moment, mais ils l'étaient, enfin, à un moment. C'est surtout la caricature qui en a été faite dans l'enseignement, c'est-à-dire qu'il y avait la recherche d'un côté, je pense et les théoriciens, et puis après l'application dans l'éducation nationale qui met des années, qui schématise.
>
> (E4, Monique, secondaire I, France, p. 53)

La plupart des enseignant·es qui témoignent d'une évolution de leur RTR mettent néanmoins en évidence un mouvement caractérisé par une prise de distance avec un bagage théorique

[458] En contrepoint, sur la réception dans le champ didactique des critiques adressées par Todorov, voir Gabriel, Gillain *et al.* (2020).

hérité de leur formation initiale[459]. Pour Jean, enseignant belge, cet éloignement se marque ainsi par un mode d'enseignement moins explicite :

> J'ai vraiment réfléchi à comment j'avais évolué dans ma manière d'enseigner en fait. Parce que, allez, en début de carrière, je pense que j'étais très attaché à : « Voilà, on va travailler tout ce qui est outils d'analyse narratologique, et puis de temps en temps, on va voir comment les appliquer. » Et en fait là je me rends compte que je fais plus jamais, par exemple, de séquences sur les outils narratologiques, que c'est quelque chose qui est intégré soit dans des questions sur des textes, soit quand on discute d'un bouquin. Voilà, ils savent qu'à un moment donné, ils sont drillés à, on va s'interroger sur le choix du narrateur, sur la focalisation, des choses comme ça, mais qu'il y a plus le passage par la leçon de théorie : ça va être des éléments apportés au fur et à mesure.
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 175)

Pour expliquer cette évolution, cet enseignant met également en exergue l'expérience accumulée et la différence avec la posture de l'enseignant novice, moins compétent dans l'analyse de son contexte d'enseignement et des besoins des élèves :

> Quand je commençais à enseigner, je me suis rassuré par le savoir, en fait. Dans ta posture d'enseignant, c'est un peu confortable, tu es jeune, tu as pas d'expérience, mais il y a un truc que tu peux mettre en avant, c'est le truc que tu sais, que l'élève ne sait pas et ça te permet, quand tu prépares, d'aller piocher dans tes cours d'unif. C'est pas très bon, c'est pas très intéressant. Il faut pas s'autoflageller, non plus, mais…
> Et au fur et à mesure, je pense que tu vois les outils pour ce qu'ils sont ce qu'ils peuvent apporter, quand ils peuvent apporter quelque chose aux élèves.
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 175)

L'enseignant opère donc ici un retour réflexif qui met en évidence, en début de carrière, un RTR moins critique, et parallèlement, des pratiques plus applicationnistes. Si on prend également en compte les discours qui insistent sur la nécessaire *instrumentalisation* des notions narratologiques, ce témoignage m'apparait précieux pour relativiser les constats alarmistes qui ne verraient que formalisme et technicisme dans l'enseignement de la littérature. Les reproches de dérive techniciste dans l'enseignement de la littérature pourraient en réalité ne recouvrir que les pratiques d'enseignant·es novices qui se « rassurent par le savoir » (E14, p. 175), comme le suggèrent d'ailleurs même Langlade & Rouxel (2008).

2.3.4. Utilisation du terme narratologie et rapport à la terminologie

Clôturons cette investigation sur le rapport des enseignant·es à la théorie du récit par deux points relatifs à la terminologie : l'usage du terme *narratologie* et celui d'une terminologie

[459] Outre les propos de Jean (E14) partagés ici, on retrouve des considérations similaires dans E1, 6, 10, E19 et E25.

« savante », directement issue des propositions de Genette dans *Discours du récit* (1972), notamment pour les catégories relatives à la *voix narrative* (*narrateur homo/hétérodiégétique*).

Dans 16 entretiens, j'ai pu vérifier l'usage du terme *narratologie* par les enseignant·es rencontré·es. Il s'agissait ici de vérifier des tendances observées à partir des espaces de prescriptions et de recommandations : absent des programmes québécois et français, le terme apparait dans quelques textes prescriptifs en Belgique et, plus encore, en Suisse, où il figure également dans le livre du maitre des manuels *Livre unique*. Dans ces 16 entretiens, la réponse à la question de l'usage du terme est négative dans la grande majorité des cas [460]:

> LM : Est-ce que vous utilisez le terme de narratologie, l'adjectif narratologique, pour définir ces outils ?
> I : Pas du tout. Clairement, en ce qui me concerne, pas du tout et je ne pense pas que beaucoup de collègues les utilisent, enfin, parmi ceux que je connais.
> (André, E1, secondaire I, France, p. 8)

> LM : Est-ce que vous dites, « notion narratologique », par exemple ?
> I : Non, « narratologique », je n'utilise même pas ce mot-là. Moi je dis « du récit ». Théorie, vraiment, théorie du récit,
> LM : C'est des éléments de théorie ?
> I : C'est des éléments de théorie, des notions ou des éléments de théorie du récit.
> (Carine, E10, secondaire II, Belgique, p. 136)

Au terme *narratologie* sont donc préférées les expressions « théorie du récit » (E10, 19), « analyse narrative » (E17) ou encore « grammaire de la fiction » (E12) :

> LM : Vous utilisez le terme narratologie avec vos élèves ?
> I : J'utilise « petite grammaire de la fiction », je le fais un petit truc de théorie, c'est un mini-syllabus, c'est quatre-cinq pages et j'appelle ça « Petite grammaire de la fiction. » Comme il y a la grammaire en français, comme il y a la grammaire du cinéma, ben voilà, il faut avoir deux-trois bagages, deux-trois outils pour un peu s'y retrouver dans l'analyse d'un roman ou quoi.
> (Marie-France, E12, Belgique, secondaire II, p. 154)

Le terme peut même susciter une réaction de rejet, certain·es le considérant comme « crispant » et « technique » (E8, p. 114), « compliqué » (E15, p. 196) ou « opaque » pour les élèves (E18, p. 230). Seul·es trois enseignant·es suisses[461] témoignent d'un usage du terme dans leur enseignement, dont un fait référence explicite à sa présence dans les instructions officielles et les moyens d'enseignement (le manuel *Livre unique*) :

> Moi, quand je donne une feuille récapitulative théorique là-dessus, en principe au sommet comme titre, je mets « narratologie », mais parce que le terme figure dans le plan d'études romand et dans les manuels, c'est pour ça qu'on l'a repris. Mais on a conscience que c'est un terme qui se rapporte plus à des études universitaires,

[460] Soit les entretiens E1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 23, 29, 32.
[461] Outre le témoignage de Christophe (E22), voir E24 et 25.

> voire secondaire II, qu'au niveau du cycle d'orientation, mais après c'est des habitudes aussi, c'est des habitudes.
>
> (Christophe, E22, secondaire I, Suisse, p. 275)

Ces attestations, localisées dans le seul terrain suisse, appuient, une nouvelle fois, une tendance assurant à la théorie du récit une place spécifique, sans doute plus importante dans ce contexte. En revanche, la mise en lumière de ce particularisme ne doit pas inviter, me semble-t-il, à conclure à que les enseignant·es suisses feraient un usage plus fréquent et plus banalisé d'un métalangage spécialisé, et tolèreraient davantage une forme de « jargon », privilégiant des variantes « savantes ». L'emploi de la terminologie genettienne relative à la voix narrative est en effet très diversement apprécié parmi toutes et tous les enseignant·es rencontré·es, et ce parallèlement à l'hétérogénéité importante des typologies utilisées (voir chapitre précédent). Le caractère spécialisé des termes forgés par Genette n'empêche néanmoins pas leur emploi par une minorité d'enseignant·es rencontré·es[462]. Celui-ci peut être justifié par un intérêt des élèves pour le mot rare ou « barbare »[463] :

> LM : Justement, quelle terminologie utilisez-vous pour différencier les différents types de narrateurs qu'on pourrait retrouver dans un texte ? Est-ce que vous utilisez hétéro-, homodiégétique ?
> I : Ah oui. Alors oui, oui, tout à fait. Alors la seule chose, c'est que j'aime, je leur dis quelquefois « je vais vous donner un mot barbare » et en général, c'est – d'abord ils le retiennent très bien – donc homodiégétique, extradiégétique, etc. Ça oui, ça, je l'utilise de temps en temps. J'utilise davantage, bah souvent au début du lycée, mais même, ça dépend des classes, mais ça dépend aussi des élèves. En fait, ça, je m'adapte. Certains sont demandeurs en fait de mots, un peu techniques. Et puis d'autres ont pas très envie d'en entendre parler donc…
>
> (Joëlle, E5, secondaire II, France, p. 60)

On note la nuance introduite par cette enseignante pour dire l'adaptation qui sera réalisée en fonction de l'intérêt des élèves et de leur niveau. Cette différenciation ne doit pas laisser penser que la terminologie spécialisée soit réservée à des publics scolaires en filière de préparation

---

[462] Notons qu'aucun·e des enseignant·es québécois·es ne renseignent un tel emploi.

[463] Il est intéressant de noter que cette l'utilisation du terme « barbare » est présente dès les débuts de la narratologie. Genette reporte ainsi à l'entrée « Jargon » de son *Bardadrac* (2006 : 172) que, lors de sa défense de thèse (sur la base du manuscrit de *Discours du récit*) en 1972, une membre du jury lui reprocha l'usage d'un « jargon technique » passablement « barbare ». Genette fait remarquer malicieusement que ses propositions terminologiques étaient généralement dérivées du grec, « comme aussi bien les adjectifs "technique" et "barbare", qu'elle venait d'employer sans scrupules » (*ibid*.). Continuant son récit, Genette exprime bien son rapport à la chose terminologique : « « Vous pourriez, insista-t-elle, l'écrire en français courant, et cela voudrait dire la même chose. » Je pensai, *in petto*, que ça *voudrait* peut-être dire la même chose, mais que ça ne le *dirait* pas (puisqu'un mot connote toujours autant, voire plus, qu'il ne dénote, et qu'un nouveau concept appelle assez nécessairement, sous peine de confusion, un nouveau terme » (*ibid*.). Dans une perspective plus proprement didactique, Chiss (2007) note la récurrence de l'accusation de « jargon » et de « barbarisme » dans les discours voyant en la linguistique et la didactique les causes d'une crise supposée de l'enseignement du français (cf. *supra*, p. 149). Chiss cite ainsi Marc Fumaroli : « Rien ne me désole autant que de le [l'enseignement public français] voir, dans le domaine qui est le mien, la langue et la littérature françaises […] dégradé par un pédagogisme prétentieux, jargonneur et ignorantin qui barbarise les jeunes esprits. […] En France, on a érigé en dogme pseudo-démocratique une sorte de service universitaire uniforme et gris (comme la "théorie" des linguistes et des didacticiens) » (« Réforme ou implosion », *Le Monde*, 25 septembre 2003).

aux études supérieures. Si certain·es enseignant·es justifient leur usage de mots empruntés au registre courant par le fait que leurs élèves sont inscrits dans des filières professionnalisantes (E2, E21 par exemple), Jehanne, au contraire, utilise les termes proposés par Genette avec ses élèves d'une école professionnelle et technique (je souligne) :

> Oui, le narrateur hétérodiégétique et homodiégétique, j'aime bien l'utiliser parce que de temps en temps, c'est bien de placer un mot compliqué. Moi, ça me permet juste de leur rappeler que homo, c'est pas juste homosexuel, c'est bête, mais quand je l'écris au tableau, j'ai toujours des fous rires dans la classe et donc ça me permet de rappeler que les mots ont une étymologie. *C'est la seule raison* pour laquelle j'utilise ça, *et aussi* pour distinguer le fait que interne-externe doit pas être mélan–, enfin donc homodiégétique-hétérodiégétique, si j'utilisais les termes internes et externes, ça se mélange avec la focalisation interne et externe, donc c'était plus facile d'avoir vraiment des termes, c'est pareil.
>
> (Jehanne, E13, secondaire II, Belgique, p. 166)

À la « seule raison » – le placement d'un mot compliqué pour une parenthèse étymologique – s'ajoute donc immédiatement une seconde raison : la volonté de préserver le couple *interne-externe* pour qualifier les régimes de *focalisation*, ce risque de confusion terminologique étant régulièrement cité. L'emploi du mot rare devient quant à lui anecdotique et ironique dans l'usage que s'autorise Jean, enseignant belge qui, habituellement, n'utilise pas la terminologie genettienne :

> LM : Et comment dire, de façon consciente, toi tu n'utilises pas des mots comme justement ou des termes comme narrateur, homo-, hétéro- voire intra-, extradiégétique, parce que tu t'attends à une réaction de la part de tes élèves ?
> I : Non pas du tout. En plus, c'est un truc que je peux dire, sous l'angle de la blague, tu vois en disant : « Et si vous voulez vraiment faire les malins, vous dites pas narrateur interne, vous dites narrateur… » C'est comme de temps en temps en poésie, tu vois, tu t'observes un truc. Il y a une figure de style qui émane, ils la comprennent. Voilà, s'ils disent pas paronomase, c'est pas bien grave, quoi. Allez, on peut le faire, c'est pas un problème, mais c'est quoi le but, en fait ?
>
> (Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 178)

Mettant donc en exergue une utilisation distanciée – puisque cet usage s'inscrit dans le registre de « la blague », pour ironiser sur le caractère pseudo-distinctif de ces variantes terminologiques (« faire les malins ») –, l'enseignant ramène ensuite son propos sur le caractère impératif du travail sur le sens, évoquant un rapport souple à la terminologie : « C'est pas bien grave, quoi. Allez, on peut le faire, c'est pas un problème, mais c'est quoi le but, en fait ? » (E14, p. 178). Ce rapport souple s'incarne également dans les propos de Chantal, qui estime que ce genre de variantes terminologiques peut compromettre le rapport à l'écrit de ces élèves (je souligne) :

> LM : Par exemple, est-ce que vous utilisez narrateur homodiégétique-hétérodiégétique-extra-diégétique avec...
> I : Oh non, jamais avec mes élèves. Justement, c'était ce que j'allais vous dire. Moi, j'ai dû m'approprier ce vocabulaire-là, évidemment. Cette terminologie, j'ai dû aussi

> apprendre à m'en servir. Il m'a semblé que pour le public auquel j'ai affaire, et quel que soit le public dont je vous ai parlé tout à l'heure, *il y a une nécessité de vulgarisation, dans le bon sens du terme. Et en fait, je pense que c'est le rôle de l'enseignant. On est – l'image n'est pas très seyante, mais –, moi je dis tout le temps, nous sommes des courroies de transmission***.** C'est-à-dire qu'à partir du moment où moi je me suis approprié toute cette terminologie qui fait peur parce que [hésite] c'est peut-être un petit peu un poncif, mais il est vrai que, aujourd'hui, pour nos élèves, il faut que ce soit quand même… [hésite] il faut les rassurer. Ils ont besoin d'être réconfortés par les mots et notamment les mots écrits, que ce soit ceux qui le lisent ou ceux qu'ils écrivent, parce qu'il y a un désamour, quand même un petit peu, ou en tout cas une distance qui a été prise, pour plein de facteurs qu'on va pas avoir le temps d'aborder ici. Du coup, il faut qu'on soit confortable quand on écrit, il faut qu'on soit confortable quand on lit, […] faut qu'on connaisse les outils, faut savoir où ils sont rangés, mais je ne pense pas – et ça, vraiment […] je l'assume absolument –, je ne pense pas qu'il soit [hésite] pertinent d'utiliser des termes qu'il faudrait expliquer pour dire qu'en fait ils vont nous servir à, etc. Je pense qu'en fait, c'est *à nous de le faire, ça, c'est à nous de nous les approprier suffisamment.*
>
> (Chantal, E2, secondaire II, France, p. 21)

L'insistance de Chantal sur le rôle de l'enseignant·e, chargé·e d'une nécessaire « vulgarisation », me parait précieux pour exprimer une préoccupation largement partagée : il s'agit pour les enseignant·es rencontré·es de s'adapter à leur contexte : leurs élèves, la culture terminologique de leur établissement, les multiples rapports qu'entretiennent les élèves à l'écrit, à la lecture, à la théorie ou à la terminologie spécialisée.

On le voit, à la lecture des différents extraits reproduits ci-dessus, ce qui ressort des entretiens réalisés est l'expression d'une révérence limitée face à la terminologie « savante » et, en reprenant l'image de Chantal, la volonté de se servir des outils comme d'une « courroie de transmission », dans un rapport adaptatif et souple à leur conceptualisation originale. Au-delà du métalangage relatif à la *voix narrative*, les entretiens regorgent de mentions d'interventions professionnelles pour reformuler ce qui semble devoir l'être et s'adapter au contexte scolaire (je souligne) :

> Très nettement, à titre personnel, *je m'autorise totalement à reformuler*. [Pause] Vraiment, ça, c'est clair. Moi, j'ai les termes pour moi, mais j'essaie de les reformuler. « Retour en arrière », ça a le mérite d'être extrêmement clair pour un adolescent. Et en plus, effectivement, si on s'appuie sur le cinéma, ça leur parle beaucoup plus.
>
> (André, E1, secondaire I, France, p. 9)

> Je sais que certains appellent l'élément perturbateur l'élément déséquilibrant. *Je l'accepte* parce que je trouve ça assez logique, et je suis pas un grand *ayatollah* du terme précis. Mais je veux que ça dise quelque chose, quand même, donc voilà, il y en a qui vont parler d'introduction plutôt que de situation initiale, ça me va. Ils vont parler d'aventures plutôt que de péripéties, ça me va aussi.
>
> (Jean-François, E16, secondaire I et II, Belgique, p. 205)

Il me semble que ces considérations font écho aux recommandations de Dumortier (2005 : 22) formulées dans son *Tout petit traité de narratologie buissonnière* :

> Si le professeur peut prendre ses distances avec une terminologie, convenons-en, assez rébarbative et épargner aux élèves, autant que possible, le recours aux mots

> nouveaux qui désignent des choses bien connues, s'il peut, autrement dit, adapter l'instrument aux utilisateurs sans lui faire perdre de son efficacité, il donne aux apprenants une excellente *méthode* de production de sens.

Centralité du sens, adaptation au contexte de la classe, rapport souple à la terminologie, le rapport à la théorie du récit des enseignant·es rencontré·es influence donc les pratiques et se présente dans une diversité de configurations dont j'ai tenté de rendre compte aussi fidèlement que possible. Reste à voir comment ce rapport s'incarne dans les ressources mobilisées et créées par les enseignant·es, qui constituent un sorte de concrétisation de cette *boite à outils* évoquée dans les entretiens.

3. Les ressources des enseignant·es

Dans cette section, il s'agira d'interroger un sous-corpus permettant de documenter la question des ressources que mobilisent les enseignant·es pour appréhender les notions narratologiques (documentation, ouvrages de référence…) et pour les enseigner (création de ressources pour leurs élèves). Je traiterai donc en deux temps de ces questions : ressources utilisées, ressources produites.

Pour ce faire, j'exploiterai principalement le corpus de 62 fiches théoriques qu'ont téléversé une partie des répondant·es (62) à notre enquête en ligne, sans m'interdire d'aller voir également ce que peuvent nous apprendre d'autres éléments de ce questionnaire ou des entretiens réalisés.

L'une de ces fiches transmises s'ouvrait sur l'illustration suivante (Figure 42)[464] :

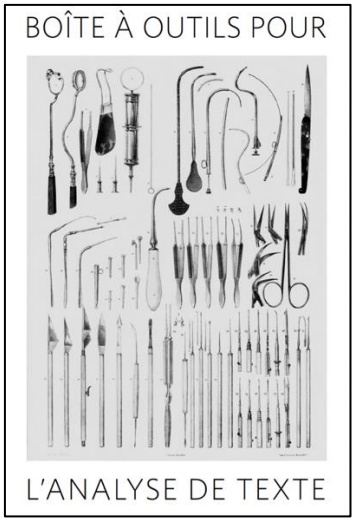


Figure 42 : Couverture de la fiche 559 (Suisse)

[464] Je remercie ici les enseignant·es qui ont marqué leur accord pour partager leurs créations (figures 42, 49-53).

Les instruments présentés comme « outils pour l'analyse des textes » ne sont pas, on le voit, spécialement issus du monde du jardinage : bistouris, écarteurs et autres scalpels semblent plutôt placés là avec une douce ironie enseignante. Notons cependant que l'allusion à la chirurgie (qui, comme la narratologie, découperait des « cadavres de récits », Genette 2006[465]) résonne avec les critiques régulièrement adressées à l'encontre de la théorie du récit dans l'enseignement de la littérature, qu'on la qualifie d'asséchante (Compagnon 2007) ou de techniciste (Langlade 2004b; Todorov 2007). Cette illustration me parait néanmoins exemplaire de la volonté d'outiller les élèves en savoirs utilisables, qu'on retrouve dans les 62 fiches théoriques partagées par des enseignant·es. Cet ensemble représente donc un corpus de « documents »[466] interrogeables didactiquement – si on reprend la terminologie de l'Approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche 2021). Au-delà de l'ironie sur ces outils plus ou moins tranchants, il s'agit ici de voir ce que ces documents peuvent nous dire sur la boite à outils narratologiques des enseignant·es et sur les ressources mobilisées.

3.1. Quelles ressources utilisées : ouvrages de synthèse ou manuels ? Fiches !

Une des parties du questionnaire que nous avons diffusé s'intéressait au matériel didactique utilisé. Nous y posions – peut-être avec une certaine naïveté – la question suivante :

> Dans la préparation de vos cours, indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs ouvrages de synthèse à destination des enseignant·es et ayant trait à l'analyse du récit.

Était proposé ce qui nous paraissait être un bon échantillon des ouvrages de synthèse sur le sujet, certains de ceux-ci ayant connu des destins éditoriaux assez fastes :

- **Adam**, Jean-Michel (1984), *Le récit*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- **Adam**, Jean-Michel & Françoise **Revaz** (1996), *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo 22. Lettres ».
- **Reuter**, Yves (2016 [1997]), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin, coll. « Les topos. Lettres ».
- **Reuter**, Yves (2016 [1991]), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».
- **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 ».
- **Dumortier**, Jean-Louis & Micheline **Dispy** (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Namur, PUN, coll. « Tactiques 1 ».
- **Goldenstein**, Jean-Pierre (2005 [1976]), *Lire le roman*, De Boeck Supérieur, coll. « Savoirs en Pratique ».

---

[465] Genette propose dans son *Bardadrac* (2006 : 254) la définition suivante de la narratologie : « pseudo-science pernicieuse, son jargon a dégoûté de la littérature toute une génération d'analphabètes. Ne dissèque que des "cadavres de récits" (encore heureux) ».

[466] Au sens donné dans l'approche documentaire du didactique, cf. *supra*, p. 178, n. 256.

84 % des répondant·es ont coché la case « jamais » pour la totalité de ces ouvrages de référence[467]. Puisqu'il était également proposé aux participant·es de nous indiquer une autre référence bibliographique qui ferait partie de leurs ressources, nous avons collecté 86 réponses (16 % des répondant·es) donnant 61 références (auteur ou titres d'ouvrage) dont presque toutes sont mentionnées une seule fois. Le champion toutes catégories (24 mentions) se révèle être Gérard Genette et son *Figures III*, bien devant Jouve (5 mentions), Maingueneau (3) et ensuite, avec deux mentions chacun·e : Baroni, Barthes, Bordas[468], Dufays, Dumortier, Goigoux, Greimas, Herschberg-Pierrot[469], Larivaille, Raimond[470], Todorov[471]. 53 ans après sa publication, *Figures III. Discours du récit* demeure donc incontournable. Cette présence fait écho à une enquête menée voici 30 ans auprès d'enseignant·es du secondaire II en Belgique et qui montrait déjà que Genette était, avec Greimas à l'époque, une des premières références théoriques citées pour l'analyse du récit (Bogaerts, Legros *et al.* 1988). Notons par ailleurs ces commentaires, qui accompagnaient les réponses obtenues dans notre enquête :

> « Je relis "Figures III" de Genette, parfois. :-) » (Belgique, lycée)
> « Non, plutôt la "digestion" des nombreux ouvrages lus pendant mes (lointaines) études, à commencer par Genette. » (France, lycée)

L'usage des manuels était également documenté par une autre question dont les résultats s'observent dans la figure 43 :

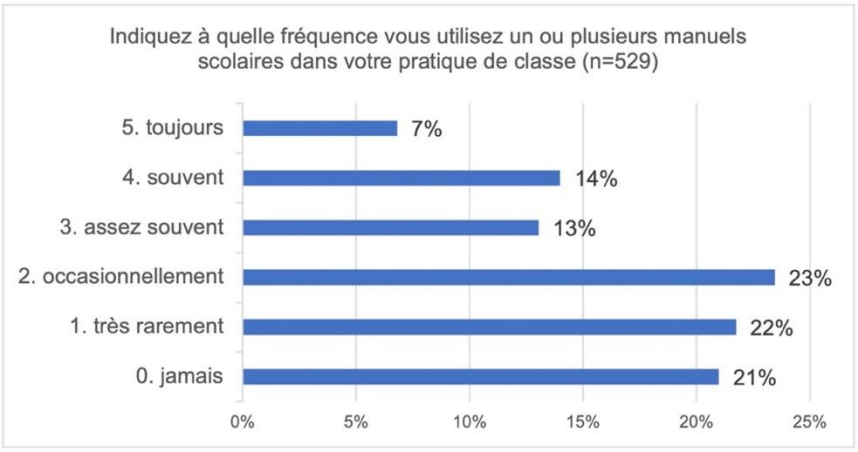


Figure 43 : Fréquence d'utilisation de manuels (n=529)

[467] Si la référence « la plus » citée était le *Que sais-je ?* de Jean-Michel Adam (1984) consacré au récit, 84 % des répondant·es disaient donc bien ne jamais l'utiliser. La référence la moins utilisée était l'ouvrage des didacticien·nes belges Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy (2006) avec 94 % des répondant·es ne l'utilisant jamais (un résultat sans doute influencé par le fait que cet ouvrage ait été d'abord destiné aux enseignant·es du primaire).
[468] BORDAS Éric (2015), *L'analyse littéraire : notions et repères*, Malakoff, Armand Colin.
[469] HERSCHBERG-PIERROT Anne (2013), *Stylistique de la prose*, Paris, Belin.
[470] RAIMOND Michel (2015 [1988]), *Le roman*, Paris, Armand Colin.
[471] Suivis par une liste de références uniques.

Une tendance nette s'observe sur les incréments de fréquence d'utilisation basse ou nulle qui totalisent 2/3 des réponses. En ventilant ces résultats par terrain, on voit que les collègues belges sont sans doute les moins féru·es de manuels (figure 44).

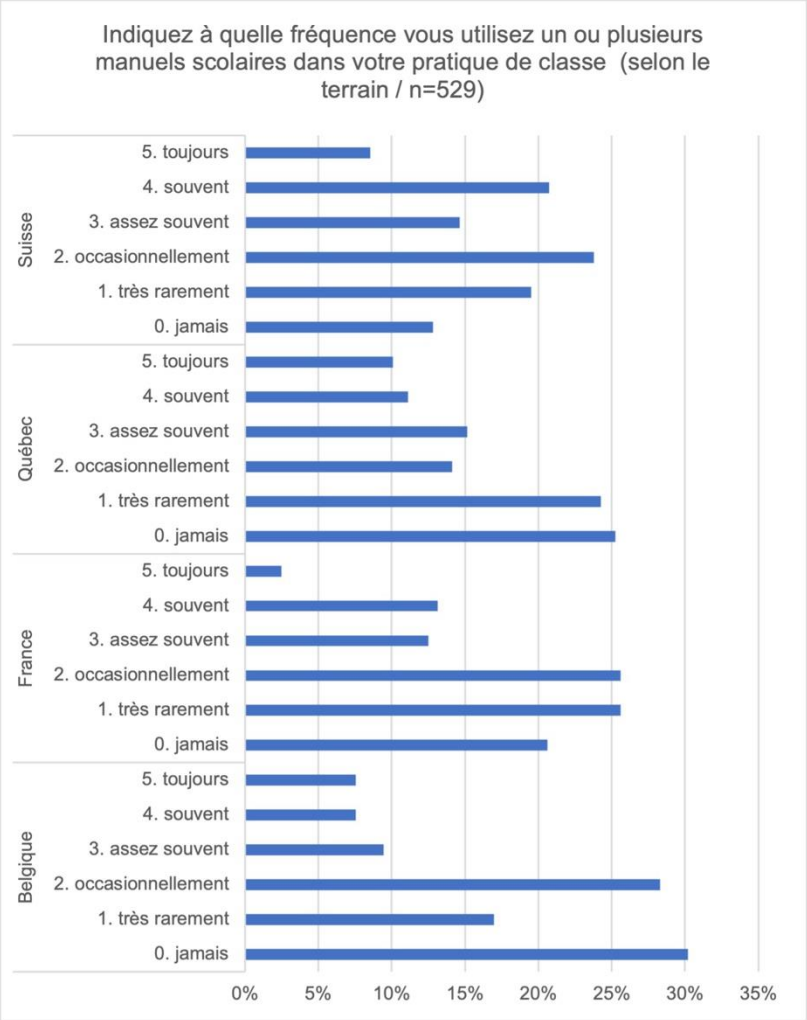


Figure 44 : Fréquence d'utilisation de manuels (ventilé par terrain, n=529)

Ce qui nous amène à la question suivante : si ce n'est pas avec des manuels, ni en utilisant des ouvrages de synthèse, avec quelles ressources enseigne-t-on ces notions narratologiques ?

La réponse est venue d'une question s'intéressant à ce que nous avons appelé des « fiches théoriques sur les outils d'analyse du récit » et que 66 % des répondant·es déclarent proposer à leurs élèves, soit une proportion inverse de l'utilisation des manuels. La ventilation de ces résultats par terrain (figure 45) permet de constater des écarts significatifs entre les quatre

terrains : 8 enseignant·es suisses sur 10 proposent de telles fiches contre moins de 5 sur 10 au Québec[472].

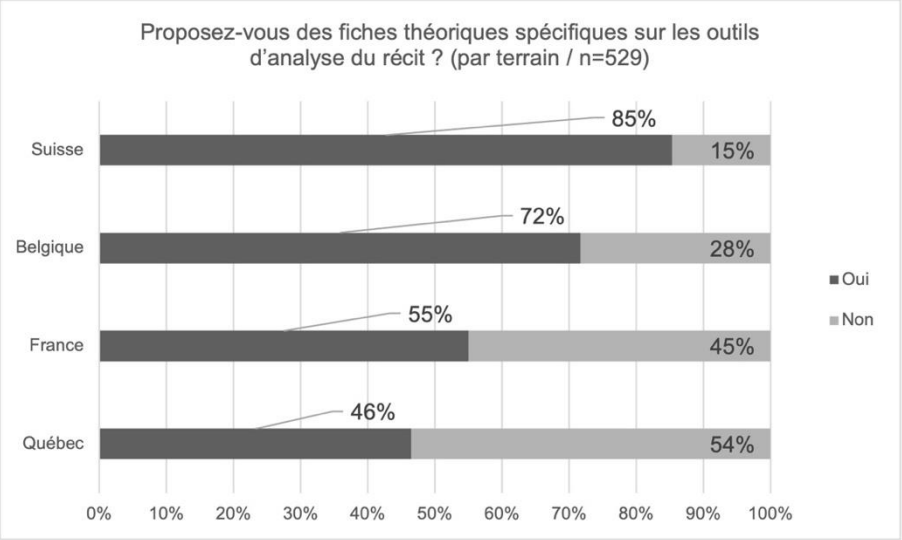


Figure 45 : Utilisation de fiches théoriques, ventilation par terrain (n=529)

Ces documents peuvent être qualifiés de « production maison » puisque, parmi les répondant·es qui utilisent de telles fiches, presque tous·tes la créent ou la personnalisent (90 % dans la première ligne de la Figure 46). Parce qu'il était possible de sélectionner plusieurs options dans cette question à choix multiples, 35 % des utilisateurs de fiches indiquent également qu'ils ont utilisé un manuel pour les concevoir. De façon intéressante à l'heure du numérique, moins d'un·e répondant·e sur cinq déclare avoir eu recours à des ressources provenant de groupes de partage sur Facebook, Weblettres, Néoprof ou autre. Enfin, une fiche sur quatre s'avère être une création collective, mais ensuite l'utilisation est vue comme très personnelle.

[472] Outre la question singulière du fait de fournir une fiche ou pas, ces différences donnent à penser sur la place accordée à la narratologie dans les différentes cultures scolaires. On peut en effet supposer que si l'on passe du temps à la confection d'un tel document, c'est que les savoirs que celui-ci présente revêtent une certaine importance pour l'enseignant·e dans sa pratique.

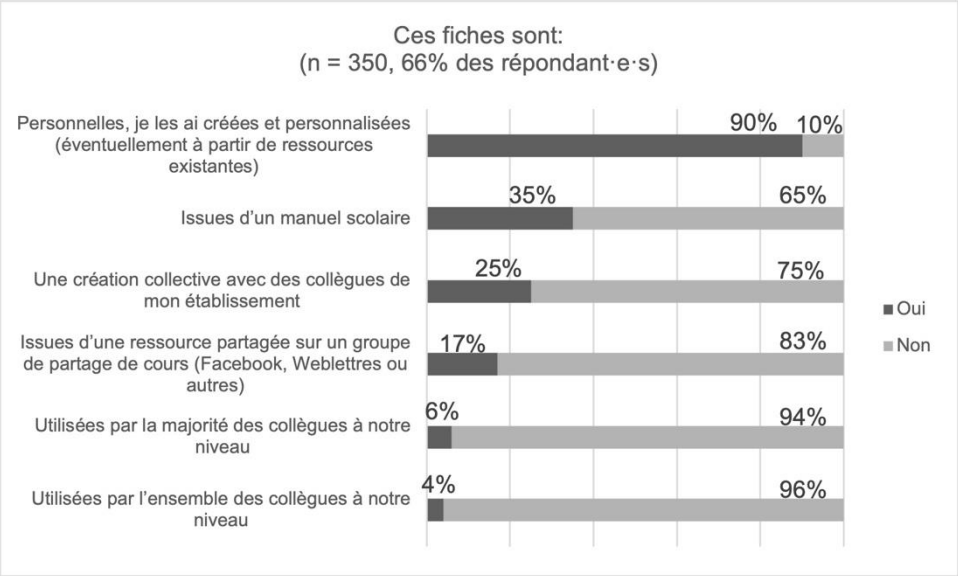


Figure 46 : Caractéristiques des fiches théoriques (n=350)

3.2. Des ressources « maison » : fiches théoriques pour l'analyse du récit

Rentrons donc dans le détail de ces ressources les plus utilisées pour enseigner les notions narratologiques. Ce sous-corpus est ainsi constitué de 62 fiches téléversées à partir du questionnaire, avec une répartition selon le terrain où se note à nouveau l'usage fréquent de ce type de document en Suisse (Figure 47) :

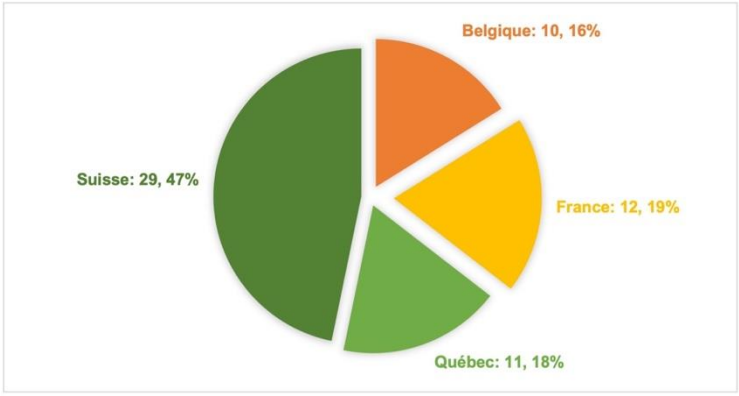


Figure 47 : Nombre et pourcentage des répondants ayant partagé une fiche (n = 62)

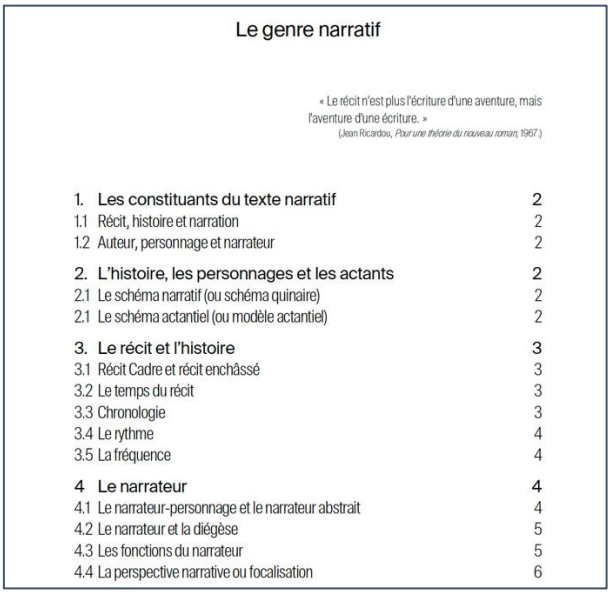
Ces documents comptent en moyenne 6 pages, mais la majorité de ceux-ci font de 1 à 3 pages (une fiche est longue de 36 pages). Par ailleurs, dans un quart de ces fiches (16), on trouve des exercices sur les sujets suivants :

- reconnaissance du point de vue narratif/la focalisation (10) ;
- transformer le point de vue narratif d'un extrait (4) ;
- identifier et transformer les types de discours rapportés (2) ;
- développer une ellipse/transformer une scène en sommaire (1) ;
- identifier la « vitesse du récit » (1).

Ces exercices sont clairement ceux que l'on retrouve depuis les années 1980 dans les manuels « de méthode » qui visent à *exercer* l'élève à la littérature, constituant ce que Denizot (2015b) appelle (en reformulant Adam et Petitjean 1989) des exercices *convergents,* ponctuels et centrés sur des micro-objectifs – à distinguer donc des exercices *divergents* (commentaire, dissertation, etc.).

Près d'une fiche sur cinq comporte des références théoriques (14) et plus de la moitié (36) contiennent des extraits illustrant les notions ou servant de support pour des exercices. De façon intéressante, si la plupart de ces extraits[473] sont issus de textes littéraires, quelques-uns des textes illustratifs sont en réalité des créations pour les besoins de la cause, de véritables créations « maison » (voir la figure 53 pour un exemple). J'y reviens plus loin (p. 360).

En ce qui concerne les contenus abordés dans ces fiches, il faut noter que la plupart de celles-ci (38 sur 62) sont généralistes et proposent une « boite à outils » narratologique assez classique. Un tiers d'entre elles (22) sont spécifiques aux notions de *focalisation*, de *point de vue*, ou de statut du *narrateur*. Seules deux fiches sont spécifiques à un autre contenu : les différents types de *discours rapportés*. Exemple de « boite à outils » narratologique classique, la fiche transmise par un·e enseignant·e suisse (Figure 48) rassemble ainsi en sa table des matières les savoirs[474] que Daunay & Denizot (2007) énuméraient dans leur article consacré au récit comme objet d'enseignement :



Le genre narratif

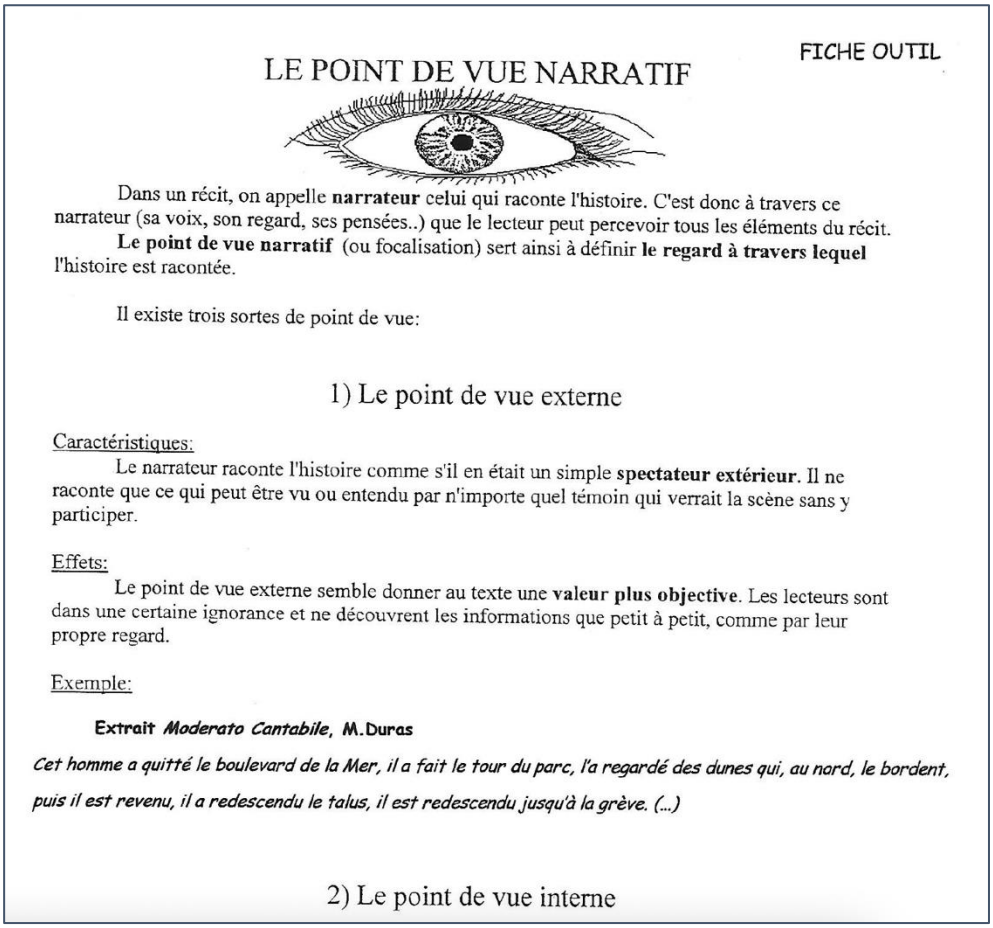
« Le récit n'est plus l'écriture d'une aventure, mais l'aventure d'une écriture. »
(Jean Ricardou, *Pour une théorie du nouveau roman*, 1967.)

1. Les constituants du texte narratif 2
1.1 Récit, histoire et narration 2
1.2 Auteur, personnage et narrateur 2
2. L'histoire, les personnages et les actants 2
2.1 Le schéma narratif (ou schéma quinaire) 2
2.1 Le schéma actantiel (ou modèle actantiel) 2
3. Le récit et l'histoire 3
3.1 Récit Cadre et récit enchâssé 3
3.2 Le temps du récit 3
3.3 Chronologie 3
3.4 Le rythme 4
3.5 La fréquence 4
4 Le narrateur 4
4.1 Le narrateur-personnage et le narrateur abstrait 4
4.2 Le narrateur et la diégèse 5
4.3 Les fonctions du narrateur 5
4.4 La perspective narrative ou focalisation 6

Figure 48 : Extrait de la fiche 275 (Suisse)

[473] Sur l'extrait et les processus d'extraction, voir Belhadjin & Perret-Truchot (2020) et Bishop & Belhadjin (2021). L'extrait y est entendu « comme le résultat de processus consistant à détacher une partie d'un ensemble ».
[474] Bien que sous des terminologies variées, comme ici : un inédit « narrateur abstrait ».

Si l'on plonge à l'intérieur des 22 fiches spécifiques à la notion de *point de vue* (ou de *focalisation*, voir la Figure 49), il est intéressant – mais pas surprenant – de constater une très grande diversité terminologique : le *narrateur*, ou la *narration*, ou le *point de vue*, pouvant être interne, externe, omniscient, intérieur, extérieur, homo-hétéro-intra-extra-autodiégétique, absent, présent, héros, personnage, dieu, ou encore zéro quand est utilisé le terme « focalisation ».



FICHE OUTIL

LE POINT DE VUE NARRATIF

Dans un récit, on appelle **narrateur** celui qui raconte l'histoire. C'est donc à travers ce narrateur (sa voix, son regard, ses pensées..) que le lecteur peut percevoir tous les éléments du récit.
Le point de vue narratif (ou focalisation) sert ainsi à définir **le regard à travers lequel** l'histoire est racontée.

Il existe trois sortes de point de vue:

1) Le point de vue externe

Caractéristiques:
Le narrateur raconte l'histoire comme s'il en était un simple **spectateur extérieur**. Il ne raconte que ce qui peut être vu ou entendu par n'importe quel témoin qui verrait la scène sans y participer.

Effets:
Le point de vue externe semble donner au texte une **valeur plus objective**. Les lecteurs sont dans une certaine ignorance et ne découvrent les informations que petit à petit, comme par leur propre regard.

Exemple:

Extrait *Moderato Cantabile*, M.Duras

Cet homme a quitté le boulevard de la Mer, il a fait le tour du parc, l'a regardé des dunes qui, au nord, le bordent, puis il est revenu, il a redescendu le talus, il est redescendu jusqu'à la grève. (...)

2) Le point de vue interne

Figure 49 : Extrait de la fiche 930 (France)

Ce relevé peut évidemment donner une impression d'inflation terminologique, mais il faut d'abord y voir un effet de l'observation d'un corpus très hétérogène et constitué de productions dont chacune fait système en soi[475]. Cette diversité terminologique, déjà repérée par Paveau & Pecheyran (1995), me semble répondre d'une part à une effective complexité théorique (les différentes combinaisons que propose Genette entre niveaux narratifs, relations du narrateur à la diégèse et régimes de focalisation), et d'autre part à la volonté des enseignant·es de se

[475] Même s'il m'a été parfois difficile de percevoir la logique des choix terminologiques réalisés dans une minorité de ces fiches.

doter d'un vocabulaire ad hoc, faisant système pour eux, dans leur contexte d'enseignement et dans la perspective résolument pragmatique d'une théorie en usage, concret et situé.

3.3. Quelles ressources pour construire ces « documents » ?

Que nous disent par ailleurs ces fiches sur les ressources qui ont été mobilisées pour construire ces documents ? On se heurte ici au fait que ces traces d'un travail enseignant ne sont pas accompagnées d'un commentaire de ses auteur·rices et utilisateur·rices. Mais nous disposons malgré tout de quelques indices pour problématiser l'élaboration de ces ressources, car elles intègrent des citations de références théoriques, le recours aux images et aux schémas, l'utilisation d'extraits.

Seules quatorze fiches comportent des références, ce qui peut renvoyer à la dépersonnalisation des savoirs scolaires, l'une des contraintes que mentionne Chevallard (1991 [1985]) dans son modèle théorique de la transposition didactique. Le caractère établi des notions narratologiques[476] encourage également sans doute à ne pas rattacher celles-ci à une origine théorique. Peut-être faut-il y voir aussi l'indice d'une culture scolaire n'appelant pas à présenter de manière systématique les sources utilisées (les manuels s'en passant régulièrement). En s'intéressant à ce tout petit échantillon, on peut néanmoins regrouper les références en quatre catégories. Sont cités tout d'abord des manuels et documents pédagogiques (10), ensuite des auteurs nommés dans le texte (5), des ressources sur Internet (4) et un cours universitaire en ligne. Notons que le seul auteur à être mentionné plusieurs fois est, à nouveau, Gérard Genette[477]. Cette répartition correspond, en termes de proportions, aux sources déclarées par les répondant·es qui disaient fournir de tels documents (cf. *supra*, p. 350) ; la faible proportion de ressources issues d'Internet continue à être surprenante, alors que le Web constitue une mine de fiches sur les outils narratologiques prêtes à l'emploi (cf. *infra*, p. 361, n. 482).

Le recours à l'image et à la représentation schématique constitue également un élément saillant dans l'élaboration de ces outils : de nombreuses fiches font appel au langage iconographique (symboles, dessins ou captures d'écran) pour illustrer ou expliciter des

[476] Comme étudié plus haut (p. 218), les prescrits actuels du lycée en France les passent d'ailleurs presque sous silence, leur conférant de facto un statut quasi *protodisciplinaire* (Chevallard 1991 [1985]) : voir aussi à ce sujet l'analyse de Denizot (2023).

[477] Les autres références citées étant Todorov, Greimas, Ricardou, Barthes, Propp et une recherche de Sébastien Allain, « Métalepses du récit vidéoludique et reviviscence du sentiment de transgression », *Sciences du jeu* [En ligne], 9 | 2018. Cette dernière citation est la seule référence théorique récente.

notions. La figure 50 mêle ainsi schéma et images pour offrir une forme prototypique d'arbre sur les questions de statut du narrateur et de perspective narrative[478].

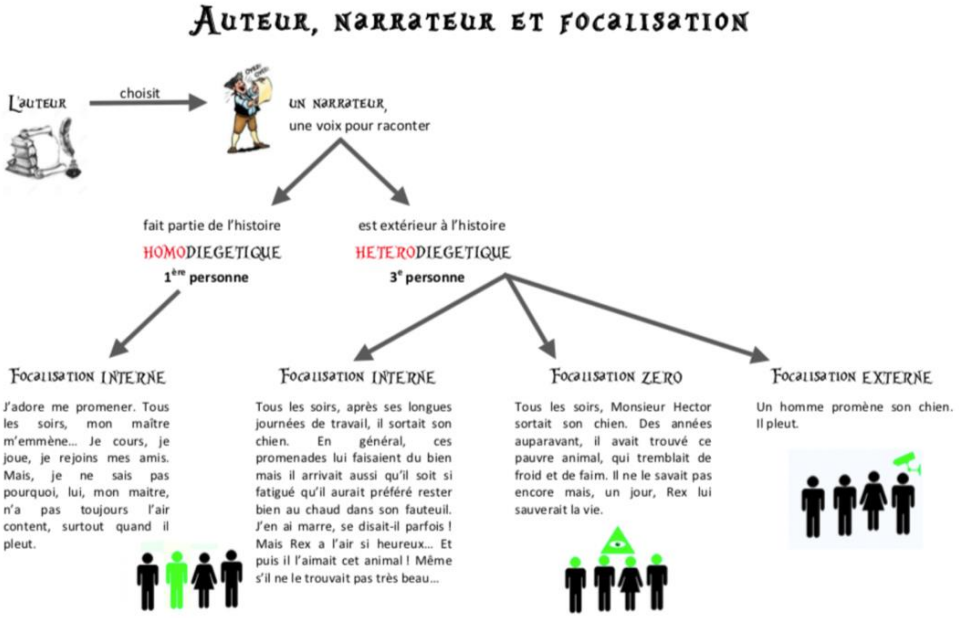
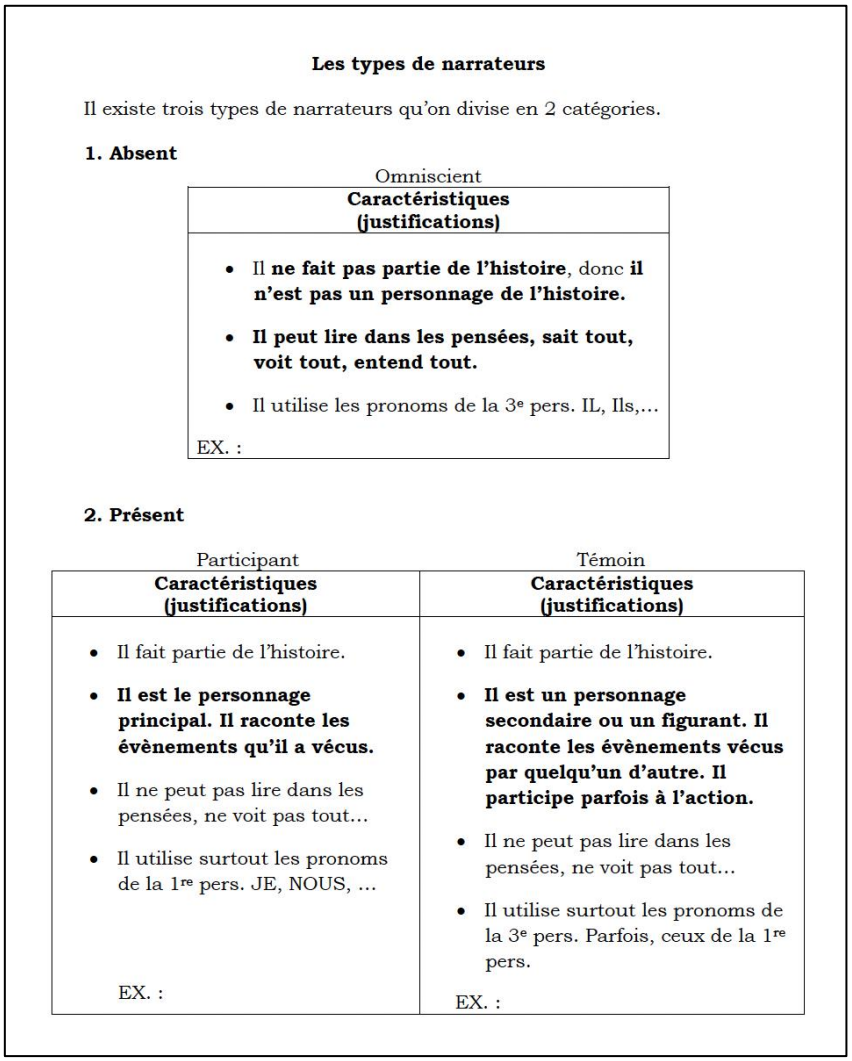


Figure 50 : Extrait de la fiche 691 (Belgique, secondaire II)

Cette structuration de schéma n'est pas sans rappeler le modèle des « arbres syntaxiques », très en vogue à partir des années 1970 pour l'enseignement de la syntaxe, à l'aide d'une grammaire structurale (Simard, Dufays *et al.* 2019 [2010] : 61-63). On retrouve cette logique d'aide à la caractérisation du narrateur dans un « arbre décisionnel » partagé par une des enseignantes québécoises rencontrées. Œuvrant au secondaire I, Karine utilise la terminologie proposée par les prescrits québécois qui différencient *narrateur omniscient, participant ou témoin*. Dans la fiche établie par cette enseignante expérimentée, une présentation théorique des « types de narrateurs » se présente d'abord sous forme de tableau à compléter par un exemple rencontré dans les lectures faites en classe (figure 51). Ensuite, deux ressources complémentaires viennent soutenir l'activité de l'élève. D'une part, un arbre décisionnel reprend les données du tableau et guide le processus d'interrogation nécessaire. D'autre part, un exemple de réponse décompose la structure textuelle attendue dans le cadre d'une activité d'identification du narrateur (figure 52). Interrogée sur le caractère assez balisé

[478] On note ici un exemple de ces extraits « maison » (cf. *infra*, p. 361 sur cette question).

de ces ressources, l'enseignante justifie l'usage de tels outils par la volonté d'autonomiser les élèves en difficulté d'apprentissage dont elle a la charge.



Les types de narrateurs

Il existe trois types de narrateurs qu'on divise en 2 catégories.

1. Absent

Omniscient

Caractéristiques (justifications)
• Il **ne fait pas partie de l'histoire**, donc **il n'est pas un personnage de l'histoire.** • **Il peut lire dans les pensées, sait tout, voit tout, entend tout.** • Il utilise les pronoms de la 3e pers. IL, Ils,… EX. :

2. Présent

Participant **Caractéristiques (justifications)**	Témoin **Caractéristiques (justifications)**
• Il fait partie de l'histoire. • **Il est le personnage principal. Il raconte les évènements qu'il a vécus.** • Il ne peut pas lire dans les pensées, ne voit pas tout… • Il utilise surtout les pronoms de la 1re pers. JE, NOUS, … EX. :	• Il fait partie de l'histoire. • **Il est un personnage secondaire ou un figurant. Il raconte les évènements vécus par quelqu'un d'autre. Il participe parfois à l'action.** • Il ne peut pas lire dans les pensées, ne voit pas tout… • Il utilise surtout les pronoms de la 3e pers. Parfois, ceux de la 1re pers. EX. :

Figure 51 : Extrait de la fiche partagée par Karine, E31, secondaire I, Québec (1).

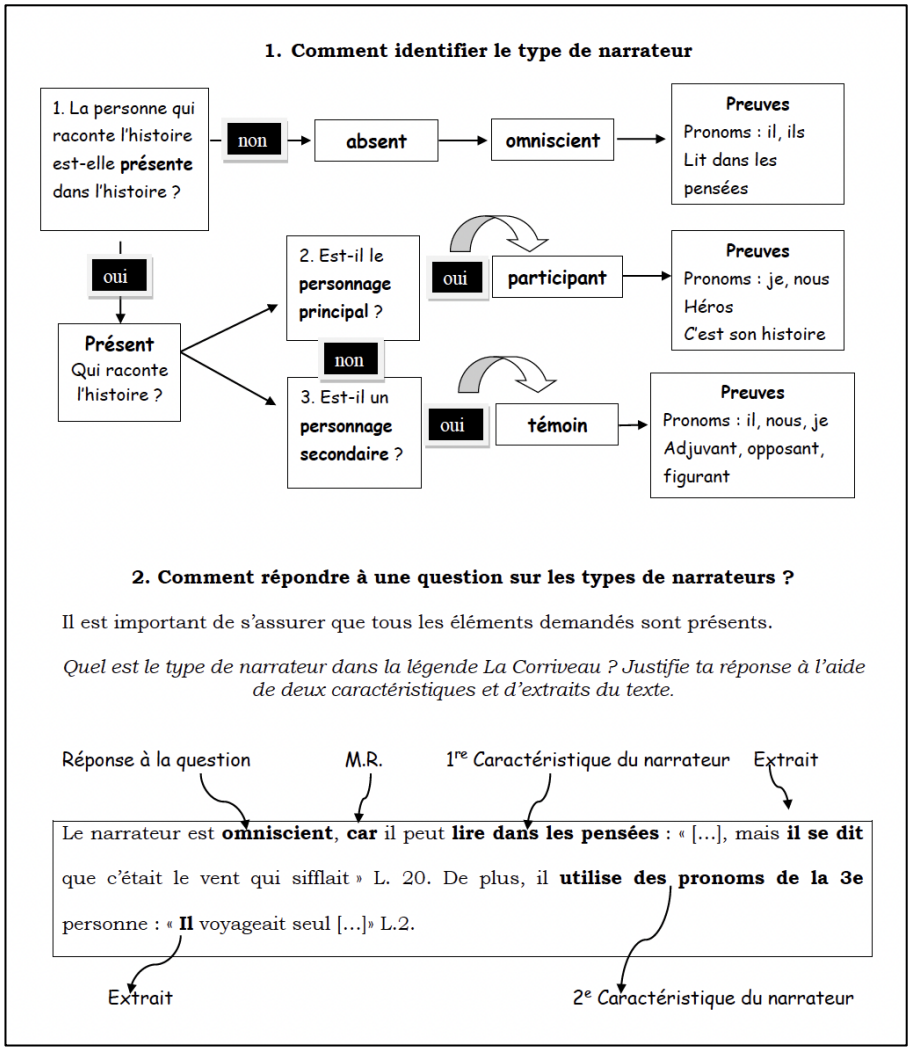


Figure 52 : Extrait de la fiche partagée par Karine, E31, secondaire I, Québec (2).

Les illustrations qui accompagnent régulièrement les explications relatives aux statuts du narrateur ou à la perspective narrative semblent même être « faites main » (voir la figure 52), comme un écho – dans la pratique enseignante – au bricolage, entendu, au sens de Lévi-Strauss (1962) et Philippe Perrenoud, comme une forme complexe du travail intellectuel consistant « à résoudre un problème avec des matériaux partiellement inadéquats » (1994 : 84).

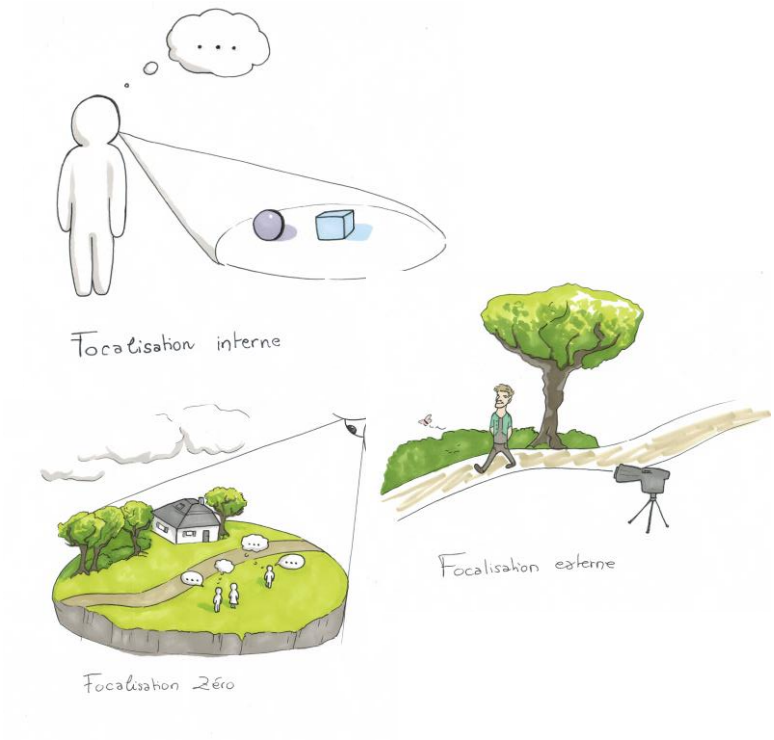
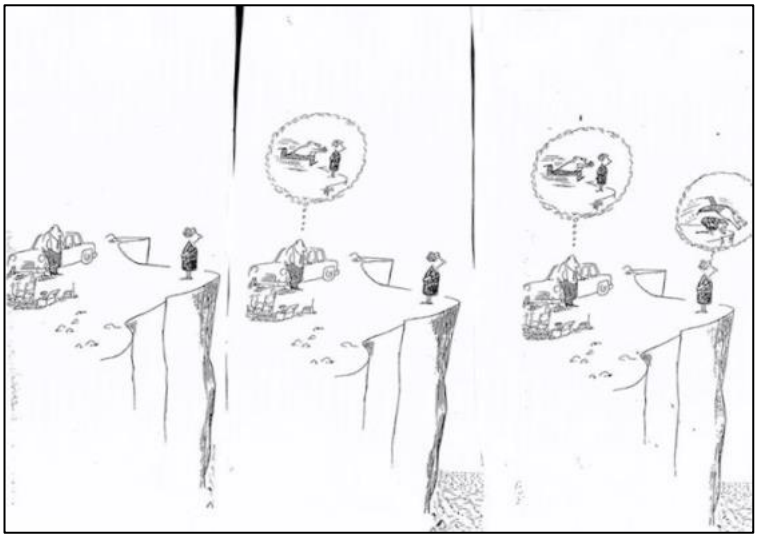


Figure 53 : Extrait de la fiche 918

Dans ces recours à l'image se retrouve l'analogie avec le cinéma et la prise de vue, très fréquente dans les définitions proposées dans ces fiches pour les modes de *focalisation* (notamment externe) ou des types de *points de vue*. Ces analogies peuvent sans doute également être considérées comme un indicateur de la centration sur la question « qui voit ? » dans cette épineuse question de la perspective narrative qui se mêle en fait aussi à la question de la quantité d'information livrée[479]. Ce recours à la forme iconique n'est pas sans rappeler ce qu'Hélène Raux (2023), dans ses travaux sur la scolarisation de la BD, a appelé « la bande dessinée au risque d'une lecture narratologique », à savoir une utilisation instrumentale de la BD servant à une découverte des notions de la théorie du récit. Dans le corpus de fiches, on retrouve ainsi un assemblage de vignettes de Sempé (figure 54), légendées comme suit (je place en gras un passage problématique) :

[479] Sur ces questions, voir les propositions de Baroni (2021) dans son article *Perspective narrative, focalisation et point de vue : pour une synthèse* (disponible en ligne : https://www.fabula.org/lht/25/baroni.html)



vignette n° 1 : le narrateur voit la même chose que nous, spectateurs. (le point de vue externe)

*vignette n° 2 : le narrateur **voit la scène à travers les yeux de l'homme** et connaît ses pensées. (le point de vue interne)*

Vignette n° 3 : le narrateur voit l'ensemble de la scène et connaît les pensées des deux personnages (le point de vue omniscient)

Figure 54 : Extrait de la fiche 249 (France)

Cet exemple rend bien compte du recours à l'image en vue de faciliter la compréhension de notions autrement difficiles à concevoir. Si le recours aux dessins de Sempé vise à faciliter, dans ce cas, la compréhension des effets de perspective, on peut noter cependant que l'utilisation des codes de la bande dessinée soulève en même temps des difficultés inhérentes aux spécificités du médium : l'accès aux pensées des personnages (rendu par les bulles en case 1 et 2) ne se double pas d'une modification du champ de la perception : contrairement à la légende, la scène n'est donc pas vue à travers les yeux de l'homme. En bande dessinée, à l'échelle de la case, l'accès aux pensées peut être combiné à une monstration objective des personnages : on est à la fois à l'intérieur et à l'extérieur. Par ailleurs, invoquer un *narrateur* dans ces représentations iconotextuelles ne relève pas non plus de l'évidence, dans la mesure où l'action est montrée plus qu'elle n'est racontée par un énonciateur verbal. Partant, le passage mis en gras se révèle plus source d'ambigüité que de clarté. Pourtant, le problème fondamental soulevé par cet exemple renvoie surtout à l'amalgame conceptuel entre *voir* et *savoir* sur lequel repose la typologie genettienne, cette illustration pouvant potentiellement servir à explorer la délicate distinction entre l'extension de notre accès au monde raconté et la question de son éventuel ancrage dans une subjectivité. Cette tendance à l'explicitation iconique peut donc servir de témoignage des efforts consentis par les enseignant·es pour tenter de lever les obstacles qui s'opposent au maniement des outils narratologiques quand

ces derniers sont particulièrement difficiles à saisir dans leur définition ou leurs usages potentiels[480].

Enfin, parmi les ressources exploitées dans ces fiches, se retrouvent de courts textes illustrant les notions narratologiques présentées ou servant de supports d'exercices. On en compte 133 dans 36 fiches, soit dans plus de la moitié des 62 fiches que compte le corpus analysé. Ces textes sont le plus souvent des extraits d'œuvres littéraires, mais 9 fiches (soit un quart des fiches concernées) comptent également des « extraits » forgés pour l'occasion (figure 50 pour un exemple). Ces créations, manifestement dues à la main de l'enseignant·e, servent à illustrer les étapes du *schéma narratif* ou, le plus souvent, à dresser un inventaire systématique des réalisations textuelles des différentes configurations de la perspective narrative. De façon générale, à part quelques exceptions[481], qu'ils soient littéraires ou « maison », ces courts textes servent en réalité à illustrer les notions de *point de vue/focalisation* ou à les exercer.

De quels textes littéraires sont issus ces extraits ? Denizot (2023) notait, après avoir répertorié des extraits accompagnant l'étude des notions narratologiques dans un corpus de manuels du lycée :

> Le travail sur le point de vue est […] majoritairement un travail sur le roman du XIXe siècle, et même sur une petite partie de la production romanesque du siècle, celle qui est la plus facilement compatible avec ces questions, dans la mesure où ces auteurs ont justement contribué à l'histoire de la subjectivisation du récit (Philippe et Piat, 2009). Denizot (2023 : §31)

Dans notre corpus de fiches, qui diffère de celui de Denizot par sa composition internationale et son caractère autoproduit par les enseignant·es, on observe une tendance similaire, mais avec quelques nuances. 46 % des extraits sont des textes du XIXe siècle, issus de 13 auteur·rices, avec trois noms qui se distinguent : Flaubert (14 extraits), Balzac (11) et Maupassant (11). Néanmoins, les auteurs du XXe siècle font presque jeu égal (42 % des extraits), mais cette fois-ci avec 40 noms très variés – d'Amélie Nothomb à Asimov – et avec Camus comme auteur le plus cité (5). L'usage de textes forgés par l'enseignant et la proportion plus grande d'auteurs du XXe siècle semblent donc témoigner d'une plus grande liberté quand les enseignant·es créent des ressources personnalisées, ce qui contraste avec les corpus plus normés des manuels.

---

[480] Questions au centre de l'article déjà cité de Baroni (2021). Voir également l'article dans *Recherches*, envisageant les enjeux transmédiatiques (Baroni 2023c) et les propositions d'exploitation de l'équipe DiNarr sur le site du projet : https://wp.unil.ch/dinarr.

[481] Le seul extrait de Proust du corpus est ainsi utilisé pour illustrer une anticipation/prolepse.

Enfin, l'étude de ces extraits permet de voir l'éventuelle corrélation entre certains textes canoniques et certaines notions, ces marqueurs pouvant alors aider à retracer des trajectoires de scolarisation : le passage d'une ressource à une autre, d'un ouvrage intermédiaire à un manuel, d'un manuel à des fiches d'enseignant·es. Je prendrai ici un seul exemple qui nous ramènera une fois de plus à Genette : coïncidence ou fil rouge à remonter, l'incipit du roman *Louis Lambert* de Balzac apparait trois fois dans notre corpus afin d'illustrer la notion d'*omniscience* (indépendamment du terme auquel celle-ci est associée : *focalisation*, *narration*, *narrateur, PDV*)[482]. On lit ainsi dans le paragraphe initial :

> Louis Lambert naquit, en 1797, à Montoire, petite ville du Vendômois, où son père exploitait une tannerie de médiocre importance et comptait faire de lui son successeur ; mais les dispositions qu'il manifesta prématurément pour l'étude modifièrent l'arrêt paternel. D'ailleurs le tanneur et sa femme chérissaient Louis comme on chérit un fils unique et ne le contrariaient en rien. (Balzac, 1832)

Il se trouve que Genette (1972) mentionne précisément ce roman pour illustrer le cas du *narrateur* homodiégétique. Dans le système qu'il présente dans *Figures III*, la focalisation zéro (il récuse le terme *omniscience*) n'est pas incompatible avec le statut homodiégétique du narrateur :

> Il faudra donc au moins distinguer à l'intérieur du type homodiégétique deux variétés : l'une où le narrateur est le héros de son récit (*Gil Blas*), et l'autre où il ne joue qu'un rôle secondaire, qui se trouve être, pour ainsi dire toujours, un rôle d'observateur et de témoin : Lockwood, déjà cité, le narrateur anonyme de *Louis Lambert*, Ismahel dans *Moby Dick*, Marlow dans *Lord Jim*, Carraway dans *Great Gatsby*, Zeitblom dans *Doktor Faustus* – sans oublier le plus illustre et le plus typique, le transparent (mais indiscret) Dr Watson de Conan Doyle. (Genette 1972 : 253)

Il est cependant intéressant de noter que l'extraction proposée dans les trois fiches du corpus permet bel et bien de caractériser une instance narrative omnisciente, en coupant juste avant un deuxième paragraphe plus problématique puisqu'y surgit la manifestation textuelle d'un narrateur usant de la première personne (je souligne) :

> L'Ancien et le Nouveau Testament étaient tombés entre les mains de Louis à l'âge de cinq ans ; et ce livre, où sont contenus tant de livres, avait décidé de sa destinée. Cette enfantine imagination comprit-elle déjà la mystérieuse profondeur des Écritures, pouvait-elle déjà suivre l'Esprit-Saint dans son vol à travers les mondes, s'éprit-elle seulement des romanesques attraits qui abondent en ces poèmes tout orientaux ; ou, dans sa première innocence, cette âme sympathisa-t-elle avec le sublime religieux que des mains divines ont épanché dans ce livre ! Pour quelques lecteurs, *notre récit* résoudra ces questions. (Balzac, 1832)

[482] Parallèlement, une très rapide recherche sur Internet avec les mots clés « Louis Lambert focalisation » fournit encore 20 autres fiches toutes faites sur la question de la perspective narrative et qui exploitent cet incipit balzacien, confirmant le caractère prototypique de cet extrait.

Ce « notre récit » manifeste donc la présence d'un narrateur présent dans la diégèse, qui se révèlera, comme le dit Genette, anonyme et pourtant témoin de l'histoire. Cette irruption complexifie la classification voulue par les enseignant·es usant du repérage de l'énonciation à la première ou la troisième personne (voir ainsi l'exemple en figure 51, incompatible avec cette complexification). Dès lors, on voit bien pourquoi il est opportun de couper cet extrait avant cette marque d'énonciation. Loin d'une révérence à l'égard du texte littéraire, cette pratique d'extraction renvoie, me semble-t-il, à ce que Denizot (2021a : 265) appelle, à la suite de Renée Balibar (1985), la *variante scolaire* du texte, élaborée pour répondre à des finalités disciplinaires.

Ce dernier exemple me semble particulièrement éclairant pour conclure l'exploration de cette part du corpus et montrer que s'attarder sur les ressources mobilisées pour expliciter les notions narratologiques à l'école, c'est s'intéresser à la créativité du monde scolaire : composition de systèmes terminologiques ad hoc, avec plus ou moins de révérence pour une théorie « savante », appel à des logiques transmédiales (images, BD…), logiques d'extraction dans les textes d'exemple afin de les adapter aux systèmes terminologiques adoptés, création d'extraits « maison »… Ces exemples, ces extraits et ces exercices ne sont pas anodins dans l'incarnation d'un ensemble conceptuel dont la complexité théorique rend bien souvent nécessaire une appropriation faisant système à l'échelle de sa pratique, dans son contexte de classe. Nonnon (1998d : 159) ne disait pas autre chose de la transposition des savoirs théoriques, notant que « la logique d'enseignement […] est une logique pratique, une pensée contextualisée » et ajoutant : « L'exemple est une théorie incarnée, les notions prennent corps dans des tâches et des exemples-types ».

Dans la volonté de caractériser les voies de la scolarisation, il est néanmoins intéressant de noter la persistance, quand il y a référence à une source « savante », des travaux de Gérard Genette, cinquante ans après la parution de *Figures III*. Notons cette permanence tout en nous interrogeant sur l'utilité de cette référence : renforcer l'image de scientificité qui s'attache à l'enseignement et aux contenus proposés ? Accomplir symboliquement un acte de révérence aux études littéraires ? Sur ces hypothèses, une prudence s'impose : accéder aux ressources ou aux logiques profondes des enseignements proposés à partir de documents ainsi isolés va de pair avec certaines limites. Sans le recours aux témoignages directs des enseignant·es, il y a risque de surinterprétation[483].

[483] En contrepoint, l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche 2021), en prévoyant différents temps d'échange entre chercheur·euse et enseignant·e, propose une méthodologie intéressante.

Néanmoins, les ressources étudiées ici nous indiquent comment on bricole dans l'enseignement, au sens noble du terme[484] : *l'on tente de résoudre des problèmes* – par exemple, l'épineuse et passionnante question des modalités de la perspective narrative et de ses effets – *avec des matériaux partiellement inadéquats* – des théories de référence et des systèmes terminologiques qui ne « marchent » pas toujours très bien.

Dans tous les cas, force est de constater que la question des ressources convoquées par les enseignant·es de français est vaste : à la différence des mathématiques, discipline dans laquelle s'est développée l'approche documentaire du didactique, la discipline français peut s'abreuver à un nombre presque infini de sources différentes pour construire ses contenus et ses documents, y compris dans les préoccupations sociétales du moment. Voici un exemple de cette diversité, en guise d'envoi : une enseignante a pris le temps, en toute fin de questionnaire, de partager quelques considérations sur les références qui l'inspirent dans son enseignement du récit :

> Il manque une définition explicite de LA théorie du récit, il en existe plusieurs, non ? Je suis plus adepte des théories du récit en réception (Picard, Eco, etc.) dont je ne trouve pas d'échos dans ce questionnaire… Je suis à l'écoute aussi des remises en cause des principes de la narratologie par Alice Zeniter par exemple. Le schéma actantiel, par exemple, place les femmes dans les positions de victimes : qu'elles se suicident, se marient, divorcent, travaillent, fassent des enfants ou soient amoureuses, les actants victorieux sont masculins en général… Et si la personne qui souffre, se questionne, ou se soumet, devenait l'actant principal ? Et si les héros triomphants devenaient victimes (de leurs stéréotypes, leurs cécités, de codes et représentations obsolètes, etc.) en changeant de perspective ?!!! À nuancer encore entre *Madame Bovary* ou *Passion simple* de Annie Ernaux… D'où la caducité de l'outil schéma actantiel…
>
> E., Enseignante en France, secondaire II

Cette collègue, on le voit, s'inspire d'une perspective féministe[485] pour remettre en cause l'un des outils classiques souvent présent dans des manuels ou dans les fiches théoriques produites par les enseignant·es : le schéma actantiel de Greimas. Si son analyse peut éventuellement être discutée (est-ce la modélisation de Greimas qui est en cause en tant qu'outil ou ses usages et les exemples stéréotypés qu'on lui accole ?), il n'empêche que cette référence et ces suggestions alternatives augmentent encore la diversité des ressources envisageables, et témoignent – s'il le fallait encore – de la créativité à l'œuvre au sein de l'école.

---

[484] Reprenant ici la définition qu'en font Lévi-Strauss (1962) et Perrenoud (1994).

[485] Deux ressources pour prolonger cette voie : un article d'Alice Zeniter dans lequel celle-ci revient sur sa découverte du test dit de Bechdel (du nom de l'autrice américaine de la BD *Fun Home: A Family Tragicomic*), accessible en ligne : https://le1hebdo.fr/journal/quotidienne/article/270/au-pays-des-fictions-alice-zeniter-cherche-les-femmes ; et un article traduit en français de Susan Lanser (2018) *Pour plus de narratologie (plus féministe et plus queer)*, références en bibliographie.

Conclusion générale

I : je pense que c'est utile d'entrer dans la théorie, de bien la comprendre, de s'en saisir finalement, puis d'en faire quelque chose après de peut-être plus informel. Mais je pense qu'il y a quelque chose là d'intéressant, de se donner le droit, comme professeur, d'explorer les théories, puis sans nécessairement vouloir à tout prix les reprendre telles quelles, mais juste s'en servir de façon que ça soit plus souple peut-être pour approcher… (rires) oui plus souple – pour approcher les textes.

LM : Qu'est-ce que tu veux dire « de manière plus souple » ?

I : Ben parce que souvent la théorie…

LM : C'est intéressant, parce que – je me permets de dire pourquoi – c'est qu'une des critiques qui a été faite à la théorie, justement, narratologique, c'était qu'elle rigidifiait l'enseignement.

I : C'est cocasse.

LM : Et là tu dis, il faut la rendre plus souple.

I : Ben plus souple dans le sens où il faut pas l'in-cul-quer, comment dire, la transmettre ?

LM : Mais comment est-ce qu'on la rend plus souple ? […]

I : Euh j'ai jamais vraiment réfléchi adéquatement à tout ça. Comment je voudrais la rendre plus souple ?

En en faisant justement un outil dont on peut se servir pour susciter un sens qui dépasse le sens même de la théorie, c'est-à-dire un sens du récit ou un sens de la lecture, un sens du plaisir du texte… Donc, quelque chose qui dépasse la théorie finalement. Donc la théorie est utile, je suis pas en train de la discréditer, au contraire, mais si on la prend juste comme un bloc puis comme une grille justement qu'on doit plaquer sur le texte, je trouve qu'on perd quelque chose.

Mais si on s'en sert comme de quelque chose justement de plus souple, de plus fluide, qu'on s'amuse avec finalement, ben, je pense qu'on peut faire surgir un rapport au texte qui est peut-être différent. Donc c'est peut-être plus ça que je dirais là. Mais évidemment là, j'avance un peu de façon hasardeuse, puis je sais pas si ça sera bien utile tout ça.

Amandine, E33, postsecondaire, Québec, dernière enseignante rencontrée lors de la campagne d'entretiens (p. 445)

Documenter les usages scolaires des théories du récit dans la classe de français : voilà qui constituait l'objectif de cette thèse. Il s'agissait de répondre aux reproches qui sont adressés depuis une trentaine d'années à une narratologie scolarisée, jugée coupable de participer aux « dérives technicistes » de l'enseignement du français. Il y a 25 ans, Reuter invitait ainsi « à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain » (2000 : 7) et à réaliser un état des lieux plus complet que la première estimation qu'il donnait dans son article-bilan. Celui-ci, dans lequel sont relevés différents bénéfices de la narratologie en contexte scolaire, s'est avéré une intuition plutôt juste : l'enquête que j'ai mené[486] montre que les enseignant·es de 2022 rejoignent le didacticien sur les usages de la narratologie en classe de français : produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, à écrire et à analyser, mieux articuler les pratiques de production narrative, de lecture, de commentaire de textes et d'évaluation des écrits, ou encore favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture. Les enseignant·es interrogé·es ont également pu mettre en avant le fait que l'outillage narratologique permet de discuter des effets de lecture et, surtout, d'améliorer les compétences de compréhension des élèves.

C'est là sans doute l'un des premiers résultats de ce travail : les différents corpus rassemblés montrent à quel point la narratologie n'est pas moribonde à l'école. On est bien sûr loin d'utiliser dans les classes l'ensemble des typologies et des propositions théoriques que Genette développe dans *Figures III* (1972). Mais une boite à outils narratologique assez stable, bien que reposant sur une terminologie hétérogène, est toujours en usage à l'école et il semble qu'elle soit largement considérée comme utile par les enseignant·es (94 % des participant·es à l'enquête). Plus de 50 ans après les principaux travaux qui ont inspiré ces approches et longtemps après les premières expérimentations par des enseignant·es à l'idéal militant, cette boite à outils, comme le souligne Denizot (2023), exprime une certaine restriction de la narratologie scolarisée par rapport aux nombreuses propositions didactiques plus ou moins applicationnistes qui ont fleuri dans la foulée de l'enthousiasme théorique des années 1960-70 incarné par Greimas, Barthes, Bremond, Todorov, Genette… Mais, malgré les critiques de toutes sortes, et malgré, en France, le silence quasi complet des dernières instructions officielles, on constate qu'aujourd'hui encore, les notions de *schéma narratif*, de *schéma actantiel*, de *point de vue* (*focalisation*), d'*ordre* et de *rythme* du récit constituent des *outils conceptuels* qui participent de la « vulgate » des enseignant·es (Dufays, Gemenne *et al.* 2015 [1996] : 105).

---

[486] Voir les normes choisies pour la rédaction, p. 5.

Pour parvenir à ces constats, cette recherche a emprunté deux perspectives : une étude historico-didactique, qui a retracé les voies de la scolarisation (Denizot 2021a) de la narratologie depuis les années 1960 jusqu'au début du XXIe siècle, et une étude en synchronie, qui a établi un état des lieux des usages dans les prescrits, les manuels et les pratiques déclarées des enseignant·es. La prise en compte des contextes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, en France, en Suisse romande et au Québec a par ailleurs permis un fructueux regard comparatiste.

En plongeant dans les premiers numéros des revues de collectifs ou d'associations professionnelles d'enseignant·es de français, on est frappé de constater à quel point les propositions théoriques sont contemporaines de leur exploitation à l'école. En France, le groupe d'enseignant·es militant·es « Enseignement 70 » annonce ainsi des expérimentations au lycée autour de l'analyse du roman au moment où parait le fameux n° 8 de la revue *Communications* consacré à *L'analyse structurale du récit* (Barthes 1966). En ces années 1960, marquées par les débuts de la démocratisation de l'enseignement secondaire, ces enseignant·es manifestent le désir de « changer l'école pour changer la société » ainsi que le clame le slogan des *Cahiers pédagogiques*. Les expérimentations que mène le collectif Enseignement 70 à partir de 1967, en s'inspirant de l'analyse structurale et de la sémiotique narrative, vont ainsi recevoir une audience surprenante. Une pleine page du journal *Le Monde* (1969) permet d'attirer l'attention sur ces « autres méthodes d'enseignement »[487]. Les propositions théoriques de ce qu'on n'appelle pas encore *narratologie* y sont exploitées avec une ambition de rigueur nouvelle pour soigner les phases de compréhension et d'appropriation d'un texte littéraire désacralisé – et de préférence une œuvre intégrale – avant seulement d'en venir à l'interprétation. Ce faisant, Enseignement 70 propose un renversement de perspective (Cardon-Quint 2011 : 557) :

> En mettant l'accent sur la mise au jour des structures de l'œuvre, on déplaçait le centre de gravité du cours de littérature : l'enjeu de la classe n'était plus la communion de tous, maîtres et élèves, autour d'un texte dévoilé, dans sa richesse et dans sa profondeur, par l'explication, mais l'apprentissage par les élèves de méthodes de lecture leur permettant de fonder leurs propres interprétations.

Ce mouvement s'approfondit d'abord par l'intermédiaire des revues : celles des associations professionnelles d'enseignant·es de français (AFEF, ABPF, AQPF), mais aussi celles qui vont construire le champ de la didactique du français comme *Pratiques*, *Repères, Enjeux*. L'attrait de la nouveauté et le caractère scientifique des propositions théoriques de Propp, Greimas, Barthes, Bremond, Genette, Larivaille… séduisent de jeunes enseignant·es (Adam,

[487] Voir une reproduction *supra*, p. 69.

Goldenstein, Halté, Petitjean, Verrier, Dumortier…) qui y voient la possibilité de « scientifiser » l'enseignement du français tout en remettant en question une configuration ancienne de celui-ci, suspecte d'idéologie. Souvent influencé·es par les théories marxistes ou par la pensée sociologique de Bourdieu, ces enseignant·es critiquent la place faite à un enseignement de la littérature centré sur l'histoire littéraire et la figure de l'auteur, qui manipule « des notions indéfinissables relevant le plus souvent d'une stylistique impressionniste et d'une psychologie triviale des personnages-personnes » (Halté 1992 : 23). Cette première étape de *scolarisation militante* de la narratologie est marquée par une forme de radicalité qui n'est sans doute pas étrangère aux tendances applicationnistes que prennent un certain nombre de publications de l'époque. Le premier article de la revue *Pratiques*, intitulé « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique » (Halté, Martin *et al.* 1974) est à cet égard exemplaire de l'attrait que pouvaient exercer l'analyse structurale et la pensée marxiste. Les appels à la prudence ne manquent toutefois pas, et ce dès le début, à l'égard d'un « applicationnisme mécanique » (Halté, Martin *et al.* 1974 : 24) ou d'« un nouvel académisme » qui appliquerait « avec une confiance machinale de nouvelles recettes » (Fayolle 1975 : 15).

Alors que se referme, à la fin des années 1970, l'heure de gloire de la narratologie dans le champ des études littéraires, celle-ci devient, dans le champ scolaire, le paradigme dominant dans l'étude du récit et partant celui du roman. Ce processus se marque par une « manuélisation[488] » des théories du récit qu'on peut décrire en deux temps : des ouvrages à destination des enseignant·es (Adam 1976 ; Fossion & Laurent 1978, Dumortier & Plazanet 1980) présentent une diversité d'approches théoriques (sémiotique narrative, linguistique textuelle, poétique, analyse structurale…), encore référencées à leurs auteurs, avant que les premiers manuels introduisant des notions d'analyse du récit restreignent celles-ci à une boite à outils « dépersonnalisée », similaire à celle qu'on peut observer aujourd'hui[489].

Cette scolarisation par les manuels, et bientôt par les prescrits, ne s'opère néanmoins ni de la même façon, ni au même rythme, dans les différentes régions de la francophonie. Alors qu'un réseau d'enseignement en Belgique organise, dès 1976, une session de formation continue sur ces questions et introduit à partir de 1975/79 les notions narratologiques dans un programme ouvertement rénovateur, les instructions officielles françaises n'ouvrent leurs

[488] Je désigne par *manuélisation*, de façon neutre axiologiquement, le processus à l'œuvre quand des savoirs, ici des notions narratologiques, font leur entrée dans ces ouvrages particuliers que sont les manuels scolaires destinés aux élèves jusqu'au niveau secondaire. Pour plus de précision quant à l'emploi de ce terme proposé par Puech (1998), voir *supra*, p. 106.

[489] La collection *Français*, dirigée par Fossion et Laurent (1980) est à cet égard une exception notable (cf. *supra*, p. 107).

pages à la narratologie qu'en 1987-88 en l'associant au format de la « lecture méthodique ». Le processus s'achève en France avec les programmes du collège de 1996, qui introduisent également le *schéma narratif*, auquel est déjà adressé un certain nombre de reproches (Tauveron 1995b). Le Québec introduit quelques notions narratologiques dans ses programmes de 1981 (*ordre* et *rythme du récit*, statuts du *narrateur*…) et intègre le *schéma quinaire* en 1995 ; la Suisse suit la même voie dans son premier programme intercantonal pour le secondaire I en 1986. Cette scolarisation est donc à certains égards plus institutionnelle en dehors de la France, espace dans lequel les manuels « de méthode » (par exemple Pagès & Pagès-Pindon 1982) semblent avoir constitué la voie d'entrée privilégiée de cet outillage notionnel vers les pratiques enseignantes.

Il faut noter que la « disciplinarisation[490] » de la narratologie accompagne d'une part l'adoption des typologies des textes ou des discours comme principes structurants de la plupart des prescrits à partir des années 1980, et d'autre part un mouvement d'ouverture des corpus scolaires à des genres peu scolarisés (BD, nouvelles, récits de presse, genres « populaires », etc.). Ces différentes évolutions ont pu, au moins dans l'espace des prescriptions et des recommandations, conduire à une certaine minoration du « littéraire », du moins dans sa version humaniste centrée sur les *œuvres* (Daunay 2007b : 33). Une certaine prise de recul par rapport aux usages scolaires de la narratologie s'observe alors et prend deux formes : l'une, s'alimentant d'une banalisation des discours de crise, condamne une « dérive techniciste » de l'enseignement du français dans laquelle la narratologie aurait une bonne part de responsabilité ; l'autre, qui s'amorce dès la fin des années 1980 et qui accompagne l'autonomisation de la didactique, produit un discours moins alarmiste. S'emparant de l'appareil théorique proposé par Chevallard (1991 [1985]) pour caractériser le phénomène de transposition didactique, différentes publications s'intéressent alors aux difficultés surgies dans les usages scolaires de la narratologie. On s'intéresse notamment au maniement complexe des notions de *point de vue/focalisation*, très souvent entremêlées à celle de *narrateur* (Paveau 1992; Tauveron 1992; Paveau & Pecheyran 1995; Nonnon 1998b), aux usages des *schémas narratifs* (Bonne-Dulibine & Huynh 1995) et, plus généralement, à la question du métalangage et des théories de références dans l'enseignement de la littérature (Veck 1994; Paveau 1996) ou dans la formation des enseignant·es (Nonnon 1998d). C'est dans ce contexte que, dans le bilan qu'il dresse sur les liens entre « Narratologie,

[490] Je désigne par *disciplinarisation* le processus par lequel des savoirs sont dotés d'un statut disciplinaire, cf. *supra*, n. 155, p. 107.

enseignement du récit et didactique du français » (2000 : 9), Reuter s'inquiète des critiques qui se généralisent et invitent à disqualifier les usages scolaires de la narratologie.

Le tournant des années 2000 voit apparaitre dans le champ de la didactique en France une dénonciation de la « dérive techniciste » de la lecture méthodique (Michel 1998, 1999) et, plus généralement, la mise en cause d'un enseignement de la littérature qui serait gangrené par des « catalogues de notions hétéroclites à faire acquérir » et par une « euphorie didactisante » qui conduirait « à la morcellisation des savoirs et au technicisme stérile » (Fourtanier & Langlade 2000 : 9). En partie lié à l'émergence de la « didactique de la littérature » comme champ de recherche spécifique, ce discours illustre cette « dérive techniciste » par des exemples très souvent narratologiques et connait une déclinaison dans le champ littéraire et médiatique avec des accents parfois encore plus alarmistes (Compagnon 1998, *Le Débat* n° 135 - 2005, Todorov 2007). L'intensité de ce débat semble néanmoins due à une spécificité du contexte français, dans lequel la littérature joue un rôle majeur dans les dynamiques sociales liées à la recherche de la distinction culturelle (Bourdieu 1992; Thiesse 2009). Il est en tout cas notable que, si les instructions françaises ont fait progressivement disparaitre presque toutes les notions narratologiques entre 2001 et 2022, les prescrits belges, québécois et suisses continuent quant à eux à leur accorder une place significative, tout comme les manuels et les pratiques que déclarent les enseignant·es, y compris en France.

De l'enquête réalisée en Belgique en France, au Québec et en Suisse (n = 529 enseignant·es) et de l'analyse des manuels et prescrits, se dégage ainsi une « boite à outils narratologique » qui rassemble les notions de *narration* et de *narrateur*[491], les notions relatives à la perspective narrative (*point de vue*/*focalisation*) avant d'intégrer (avec des différences selon les terrains) les *schémas quinaire* et *actantiel*, ainsi que les notions relatives à l'*ordre* et au *rythme* du récit (*retour en arrière*, *anticipation*, *ellipse*, *scène*, *sommaire*…). Cet ensemble se marque par une terminologie hétérogène et très variable selon les manuels, les prescrits et les pratiques. Au-delà de cet ensemble, certaines notions sont plus ou moins utilisées par les répondant·es à l'enquête : le *schéma quinaire* est ainsi moins fréquemment mentionné en France alors que la notion de *tension narrative* l'est plus qu'ailleurs (sans doute parce qu'elle est associée au travail sur le suspense au collège). Par ailleurs, les *schémas quinaire* et *actantiel* sont

[491] Avec une prépondérance de l'entrée énonciative dans les pratiques déclarées (*narration à la première personne, à la troisième personne*) mais une typologie des narrateurs dans les manuels et les prescrits : *interne*/*externe*, *présent*/*absent*, *narrateur-personnage*, *narrateur-témoin*, *narrateur-héros*, narrateur *homo-* ou *hétérodiégétique*, *auteur-narrateur*…

davantage présents en contexte québécois, alors que la notion de *focalisation* n'y a jamais été introduite.

La perspective comparatiste a également permis d'isoler deux ensembles en termes de fréquence d'utilisation de l'outillage narratologique. Alors que les prescriptions françaises n'accordent qu'une place très faible aux notions issues de la théorie du récit, les résultats recueillis par questionnaire montrent des moyennes d'utilisation globalement plus importantes parmi les répondant·es français et suisses et, dans l'ensemble, plus faibles en Belgique et au Québec. Sans doute faut-il voir là l'influence, en France comme en Suisse, d'une formation initiale plus disciplinaire et d'une place plus importante accordée à la littérature dans les cours de français. Cette tendance différenciée se remarque également quand on considère l'importance accordée par les enseignant·es de ces deux pays à la maitrise des notions narratologiques dans le cadre de l'épreuve certificative finale, marquée par le format de l'explication de texte (Denizot 2014 : 240; Perret 2020; Brunel, Dufays *et al.* 2024 : 272). La Suisse romande apparait comme le contexte scolaire le plus « narratologique » : les plans d'études du secondaire I y font une place importante aux notions de la théorie du récit, et le terme même de *narratologie* apparait plus banalisé dans les pratiques et les plans d'études suisses, alors qu'il est le plus souvent absent dans les autres contextes (à l'exception notable du dernier référentiel en Belgique, introduit en 2022).

L'analyse des prescrits permet également de constater une ligne de fracture entre le secondaire I et le secondaire II. En début de secondaire s'observe une spécification plus grande des savoirs narratologiques, érigés en savoirs disciplinaires (Chevallard 1991 [1985]). En revanche, à l'exception du Québec et du canton de Genève, on constate une présence moindre, voire une absence de ces notions dans les prescrits du secondaire II. Il faut sans doute voir ici l'influence d'un paradigme qui valorise davantage la lecture interprétative à ce niveau de la scolarité (Brunel, Dufays *et al.* 2024 : 271) et mobilise dès lors moins ces notions, perçues d'abord comme un soutien à la compréhension (première finalité déclarée par les répondant·es à l'enquête).

Constituant sans doute l'élément le plus saillant de la narratologie scolarisée, le *schéma quinaire* est incontournable dans les prescrits du secondaire I, à l'exception des instructions françaises. De manière corrélée, les témoignages relatifs au non-usage ou à l'abandon du *schéma narratif* sont plus fréquents parmi les répondant·es français·es et parmi celles et ceux qui enseignent au secondaire II. Ces enseignant·es mettent en avant le caractère (trop) courant de la notion (vue depuis le primaire), son inutilité dans une perspective de lecture analytique et sa non-applicabilité aux textes donnés à lire. Cependant, associé à la typologie

des textes (et devenu « structure narrative »), le *schéma quinaire* reste un outil très présent, particulièrement au secondaire I, où il est utilisé notamment pour structurer les récits à poursuivre, à résumer ou à rédiger. Il peut également constituer un « outil de l'enseignant », qui y trouve un cadre d'évaluation réduisant la complexité de celle-ci, la rendant également « plus juste » (Chantal, E2).

Au-delà des notions « classiques », cette étude a permis de documenter quelques émergences : la *tension narrative* (Baroni 2007a), associée à l'objectif de développer une *lecture littéraire* dans les prescrits belges, mais aussi la proposition d'une typologie binaire distinguant un *auteur narrateur* d'un *personnage narrateur* (Dumortier 2001), citée dans certaines pratiques et dans une collection de manuels belges. Cette dernière proposition se trouve néanmoins confrontée, dans la concrétisation d'une progression cohérente des apprentissages, à la difficulté de l'entremêlement des notions relatives au *narrateur* (« qui parle ? », la *voix narrative* selon Genette, 1972) et à la perspective narrative : *point de vue* et *focalisation*. L'emploi synonymique de ces deux derniers termes (par Genette, puis par d'autres après lui) suscite à son tour son lot de confusions.

Près de 9 répondant·es sur 10 estiment pourtant « important ou très important » d'enseigner les notions de *narrateur* et de *focalisation*. Dans le même temps, ces deux notions sont celles qui concentrent le plus de difficultés : elles sont ainsi les premières, parmi les notions largement utilisées, à être qualifiées de « peu claires et peu adaptées à l'enseignement ».

S'il fallait prolonger ce travail descriptif par la perspective praxéologique d'une *théorie au service de l'enseignement*, c'est donc sans doute sur cette question de la relation entre *narrateur* et *focalisation* qu'il y aurait lieu de se pencher en priorité, en tentant de proposer, de manière tout à la fois *robuste*[492] et *conviviale*[493], une progression des apprentissages autour de ces notions centrales. Cette programmation du savoir devrait idéalement articuler à la fois les notions d'*auteur* et de *narrateur* et les distinguer plus clairement, tout en réussissant à ne pas essentialiser leur distinction. Il s'agirait aussi de permettre une première approche par l'énonciation *(narration en « je », en « il »/à la première personne, à la troisième personne*) avant de répondre, de la manière la plus cohérente possible, aux questions « qui raconte ? qui perçoit ? qui sait ? ». À cet égard, un prolongement de la présente recherche vers les pratiques enseignantes au primaire serait précieux pour documenter les usages spécifiques

[492] Bernadette Kervyn (2024 : 23) utilise ce terme pour « caractériser les outils ou ressources présentant une validité à la fois scientifique et écologique ».
[493] Convivial au sens qu'en donne Ivan Illich (1973 : 45) : « L'outil est convivial dans la mesure où chacun peut l'utiliser, sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même ».

du travail sur les récits à ce niveau d'enseignement : il permettrait ainsi de combler l'une des limites de ce travail en ce qui concerne l'amont du curriculum proposé au secondaire.

C'est également sur les représentations relatives à ces notions théoriques qu'il me semblerait opportun d'envisager une action. Les témoignages manifestant une difficulté dans la maitrise de ces notions (le *point de vue* et la *focalisation* en particulier) montrent qu'en pareille situation, c'est sa compétence personnelle que l'enseignant·e met en cause, et non pas les manquements éventuels de la théorie. Il y a là, me semble-t-il, un discours critique à porter dans les lieux de formations, qu'ils soient disciplinaires ou proprement didactiques : s'il faut pouvoir évaluer les usages scolaires à l'aune des finalités poursuivies, il ne faudrait pas minimiser la responsabilité d'une théorie loin d'être parfaite et dont les faiblesses et les angles morts suscitent d'intenses débats internes à la discipline depuis plusieurs décennies (Bal 1977 : cité par Genette 1983 ; Rabatel 1997a, 1998 ; Baroni, 2020, 2021 ; Patron 2022). Il s'agit au contraire d'oser interroger le « degré de légitimité d'une théorie qui ne pense pas la possibilité de sa transmission au point de perdre de sa substance quand elle devient l'objet d'un enseignement » (Daunay 2007c : 76). Sans remettre en question l'orientation praxéologique qui définit, en partie, la didactique, et peut conduire à l'emprunt applicationniste, il s'agit de suivre Jean-Paul Bronckart quand il invite à considérer que « les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que les enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés » (Bronckart 2001 : 138). C'est à cette condition qu'« alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines » (*ibid*.). Ces constats invitent également à répéter, avec Nonnon (1998d), Reuter (2000) et Daunay (2007c : 103), l'intérêt qu'il y a de mieux distinguer, dans les lieux de formation, « les savoirs *pour la recherche didactique* (qui peuvent devenir des savoirs pour la formation des enseignants) et les *savoirs pour l'enseignement et l'apprentissage*, autrement dit les savoirs destinés *in fine* à l'élève ».

Malgré ses apports, dont j'ai tenté de résumer les plus significatifs, cette recherche a cependant ses limites : prendre en considération quatre contextes en francophonie induit inévitablement à ne pas approfondir autant qu'on pourrait le faire la compréhension des mécanismes et des logiques qui les gouvernent. J'ai tenté autant que possible de limiter cet écueil en consultant les partenaires internationaux du projet *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* dans lequel s'inscrit cette recherche. Il reste qu'une telle entreprise de comparaison internationale mériterait d'être prolongée en équipe pour croiser avec plus de

précision les regards sur cet objet, dépasser le caractère trop purement descriptif de ce travail et tenter d'en développer la dimension explicative et praxéologique. Il s'agirait également d'approfondir l'étude des liens qui unissent, très rapidement dans la scolarisation de la narratologie, lecture et écriture. Envisagées comme des outils facilitant la production de résumé ou de récits par les élèves, certaines notions narratologiques semblent connaitre des usages différenciés selon les perspectives de réception ou de production, tandis que d'autres sont envisagées comme polyvalentes. Un examen plus fin de ces usages serait sans doute utilement transposable en formation des enseignant·es afin d'envisager les limites et les bénéfices de chaque notion selon le contexte d'utilisation.

Il me reste à souligner deux éléments qui me paraissent importants. Le premier est annoncé par l'extrait de l'entretien donné en ouverture de cette conclusion : de manière très partagée, les enseignant·es, à l'instar d'Amandine, adoptent un rapport souple à la narratologie et à sa terminologie. Si certains disent s'être « rassurés par le savoir »[494] en début de carrière, les enseignant·es témoignent d'un rapport à la théorie du récit évoluant ensuite vers une plus grande souplesse dans son enseignement et dans l'usage de sa terminologie. Amandine y voit même une condition d'un accès au sens et au plaisir du texte. À cet égard, Frank Wagner (2012 : §24) estime que l'« équilibre subtil entre rigueur et souplesse » est déjà une voie indiquée par Genette dans *Nouveau Discours du récit* puisqu'on y lit :

> Le sérieux intellectuel lui-même exige que l'on sache négliger certaines données. Je renvoie ici à la lecture de certaines pages célèbres de la *Formation de l'esprit scientifique* sur l'excès de précision comme obstacle épistémologique. J'en dirai autant, et plus, de l'excès de rigidité dans l'usage des catégories et des définitions, dont la valeur n'est jamais qu'opératoire. […] La rigidité est la rigueur des cuistres, qui ne sauraient jamais rien négliger. Mais qui ne néglige rien ne fait rien. (Genette 1983 : 19)

Le rapport souple qu'entretiennent les enseignant·es vis-à-vis de savoirs – lesquels sont par ailleurs presque toujours dépersonnalisés dans le monde scolaire[495] – accompagne et tout à la fois permet un souci largement partagé par les enseignant·es rencontré·es : celui d'une *instrumentalisation* des notions narratologiques. Il faut en effet souligner ce deuxième élément : la plupart des enseignant·es qui reconnaissent une utilité à l'outillage narratologique insistent sur la vocation instrumentale des notions issues de la théorie du récit. Ces dernières

[494] À l'instar de Jean, E14, secondaire II, Belgique, p. 175.

[495] On peut s'interroger sur l'obstacle que constitue la notoriété de Genette dans le renouvèlement de l'outillage narratologique à l'école, en tant que seule référence « savante » citée par les répondant·es à l'enquête par questionnaire ; obstacle qui m'apparait se retrouver dans la persistante utilisation du terme (à défaut de la notion) de *focalisation,* ou plus largement dans l'usage de la terminologie genettienne, plaquée sur d'autres typologies. Peut-être pourrait-on se risquer à parler de « genettisation » de l'enseignement du récit si l'on n'était pas trop conscient d'ajouter là un néologisme à un champ qui en est par trop friand.

doivent « être au service de la compréhension » (E12, p. 144), « au service de l'analyse » (E23, p. 283), et ne pas être « une fin en soi » (E14, p. 178). Cet accent porté sur la *finalisation*[496] ou l'*instrumentalisation*[497] des notions accompagne la tendance à établir des modalités d'enseignement et d'évaluation en contexte, par « saupoudrage » (E17, p. 215), sans prévoir de temps de cours autonomes et explicites ou de moments d'institutionnalisation déterminés. Cette préoccupation se traduit d'ailleurs par les nombreux emplois métaphoriques du terme « outil » pour désigner ces notions, ce qui permet d'appuyer l'idée qu'elles ne trouvent leur pertinence didactique que dans leur emploi en contexte et dans leur statut *paradisciplinaire.* Dans les entretiens réalisés, l'image de l'*outil* est également accolée à l'intérêt pour l'élève de se doter de la compétence à pouvoir « piocher » (E1, p. 8) dans une *boite à outils*, qu'on peut définir, avec Kervyn & Goigoux (2021 : §20), comme « un ensemble de ressources complémentaires que les utilisateurs peuvent combiner diversement selon leurs besoins ».

Le rapport souple des enseignant·es à l'égard de la théorie permet également une *instrumentalisation* de l'outillage narratologique, entendue cette fois comme la « modification de l'outil par l'enseignant ou le formateur qui l'adapte pour le tirer vers ses propres manières de penser et d'agir » (Kervyn & Goigoux 2021 : §6). Il est à cet égard significatif de noter l'usage de la notion de *bricolage* dans les discours des enseignant·es et des didacticien·nes quand il est question de s'emparer des notions issues des théories du récit. Jean Verrier (2017 : 133) l'utilisait pour décrire les expérimentations pionnières d'Enseignement 70, De Gaulmyn revendiquait dans *Repères* « le droit au bricolage et à l'irrespect vis-à-vis des propositions des chercheurs et des théoriciens » (1979 : 94), Marie-France, enseignante belge, associe les notions narratologiques à des outils nécessaires pour bricoler (E12, p. 154) et les fiches théoriques partagées par 62 enseignant·es illustrent cette liberté prise afin de « résoudre un problème avec des matériaux partiellement inadéquats », pour reprendre ici la définition du bricolage que donne Perrenoud (1994 : 84)[498] à la suite de Lévi-Strauss.

Ce rapport *souple* à la théorie du récit et cette liberté d'*instrumentalisation* que se donnent les enseignant·es ne sont certes pas sans rapport avec le développement d'« une nomenclature

---

[496] Dans le sens de « l'assignation d'un but, d'une finalité », *Trésor de la langue française informatisé*, https://www.cnrtl.fr/definition/finalisation (consulté le 15/01/2025).
[497] Entendue comme « le fait de considérer [ces notions] comme des outils, des instruments », *Trésor de la langue française informatisé*, https://www.cnrtl.fr/definition/instrumentalisation (consulté le 15/01/2025).
[498] Précisant son propos, Perrenoud rappelle que « Lévi Strauss a montré que, bien loin d'être une activité mineure, le bricolage était une forme complexe de travail intellectuel » et ajoute : « En quoi l'enseignant bricole-t-il ? En ceci qu'il est sans cesse en train de combiner et d'adapter, voire de créer des moyens d'enseignement, des situations didactiques convenant à ses élèves et à la façon dont il progresse dans son programme » (Perrenoud 1994 : 84).

théorique passablement hétérogène »(Daunay 2007b : §80), elle-même génératrice de difficultés. Mais celle-ci est sans doute le pendant de la part créatrice de l'école dans l'élaboration d'objets relevant du *meilleur compromis possible* (Halté 1992 : 121-122), ces outils faisant système pour l'enseignant·e, dans son contexte, à la croisée de son rapport personnel à cet ensemble notionnel qu'est la narratologie et de tout le caléidoscope des autres contenus qui composent son enseignement du français.

Table des figures

Figure 1 : Page de couverture du numéro 8 de Communications (1966). 63
Figure 2 : La séquence narrative élémentaire selon Paul Larivaille (1974 : 387) 65
Figure 3 : Extrait de la brochure d'Enseignement 70, publiée dans Les Cahiers Pédagogiques, n° 86 (Verrier, Mougenot et al. 1969 : 66) 67
Figure 4 : Le Monde, 29 mars 1969, p. IV du supplément (reproduit avec l'aimable autorisation de la société éditrice du journal) 69
Figure 5 : numéro 86 des Cahiers pédagogiques, décembre 1969, p. 77. 72
Figure 6 : Extrait de Rosier (1982 : 79) 86
Figure 7 : Encart « publicitaire » que le collectif placera dans différentes revues (par exemple Dialogues, revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, n° 14-15, octobre 1974-janvier 1975, p. 51). 88
Figure 8 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 27) 96
Figure 9 : Extrait de GREIMAS, Algirdas Julien (2002 [1966]), Sémantique structurale. Recherche de méthode, Paris, PUF, p. 180. 97
Figure 10 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 29) 97
Figure 11 : Extrait de Fossion & Laurent (1978 : 30) 97
Figure 12 Extrait du manuel Français 4e (1978 : 51) 108
Figure 13 : Extrait du manuel Description et narration (Martin 1931 : 27) 122
Figure 14 : Extrait du programme de français (MEQ 1995 : 22) 123
Figure 15 : Extrait du programme de français (MEQ : 23) 124
Figure 16 : Extrait du plan d'étude, cycle d'observation, DIP, canton de Genève (1988). 127
Figure 17 : Extrait des accompagnements des programmes 5e - 4e, Français (MÉN 2004 [1996] : 108) 130
Figure 18 : Extrait des documents d'accompagnement, section Écriture, 5e - 4e (MÉN 2004 [1996] : 110) 131
Figure 19 : Extrait des documents d'accompagnement, section Outils linguistiques pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral, 3e (MÉN 2004 [1996] : 203) 131
Figure 20 : extrait de La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? (Veck 1994 : 67) 135
Figure 21 : Niveau de complétion du questionnaire (dernière page complétée, de 0 à 9) (n=1385) .. 183
Figure 22 : Pourcentage et nombre de répondant·es par terrain (n=529) 184
Figure 23 : Niveau d'enseignement des répondant·es (nombre et pourcentage/n = 529) 184
Figure 24 : En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (% de temps hebdomadaire/n = 529) 185
Figure 25 : Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ? (n = 529/nombre et pourcentage) 185
Figure 26 : Extrait du programme FESeC du 3e degré général (2018) 201
Figure 27 : Extrait du référentiel Français et langues anciennes (2022, p. 202) 203
Figure 28 : Extrait du référentiel FRALA (2022), p. 190. 205
Figure 29 : Extrait du lexique du programme du deuxième cycle secondaire (MELS 2011 : 154-155) 226
Figure 30 : Structuration des objectifs d'apprentissage pour la discipline Français – PER 231
Figure 31 : Extrait de la grammaire de référence (partie « Le vocabulaire du texte narratif ») associée au PER, p. 35. 237
Figure 32 : Extrait de la grammaire de référence (lexique) associée au PER, p. 26. 238
Figure 33 : Listes des notions narratologiques présentées dans le programme du Collège de Genève (2021) - programme du secondaire II 240

Figure 34 : Extrait du manuel Point-virgule 4e, p. 191. 252
Figure 35 : Extrait de Parcours et Références - Littérature Référentiel 3e-6e, p. 80. 260
Figure 36 : Extrait du Cahier d'apprentissage Point-virgule 4e, p. 116. 261
Figure 37 : Extrait du cahier d'apprentissage Point-virgule 4e, p. 106. 265
Figure 38 : Extrait de la fiche « Analyse du récit » proposée par Coraline, E17, secondaire II, Belgique. 291
Figure 39 : En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? (Québec, n =99) – répartition par niveau d'enseignement 293
Figure 40 : Réponse à la question « La maitrise de notions narratologiques est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale » (répartition par terrain/n = 529) 297
Figure 41 : Utilité perçue de l'apprentissage des notions narratologiques (n=529) 300
Figure 42 : Couverture de la fiche 559 (Suisse) 346
Figure 43 : Fréquence d'utilisation de manuels (n=529) 348
Figure 44 : Fréquence d'utilisation de manuels (ventilé par terrain, n=529) 349
Figure 45 : Utilisation de fiches théoriques, ventilation par terrain (n=529) 350
Figure 46 : Caractéristiques des fiches théoriques (n=350) 351
Figure 47 : Nombre et pourcentage des répondants ayant partagé une fiche (n = 62) 351
Figure 48 : Extrait de la fiche 275 (Suisse) 352
Figure 49 : Extrait de la fiche 930 (France) 353
Figure 50 : Extrait de la fiche 691 (Belgique, secondaire II) 355
Figure 51 : Extrait de la fiche partagée par Karine, E31, secondaire I, Québec (1). 356
Figure 52 : Extrait de la fiche partagée par Karine, E31, secondaire I, Québec (2). 357
Figure 53 : Extrait de la fiche 918 358
Figure 54 : Extrait de la fiche 249 (France) 359

Table des tableaux

Tableau 1 : Équivalence des années et degrés scolaires observés. 15
Tableau 2 : Relevé de « narrato* » et « schéma narratif » dans la revue Pratiques (1974-2022)..... 90
Tableau 3 : Équivalence des années et degrés scolaires observés 182
Tableau 4 : Détail des participant·es aux entretiens 187
Tableau 5 : Grille d'analyse du rapport à la théorie du récit, sur base de Gauvin & Aubertin (2014) . 191
Tableau 6 : Prescrits envisagés en Belgique francophone 194
Tableau 7 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits belges (1)..... 199
Tableau 8 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits belges (2)..... 200
Tableau 9 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits français (1)..... 212
Tableau 10 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits français (2)..... 213
Tableau 11 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits québécois (1)..... 221
Tableau 12 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits québécois (2)..... 222
Tableau 13 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits suisses (1) 235
Tableau 14 : Relevé des notions narratologiques dans les prescrits suisses (2) 236
Tableau 15 : moyennes de fréquence d'utilisation des notions narratologiques (de 0 « jamais » à 5 « toujours »/n = 529) 270
Tableau 16 : moyennes de fréquence d'utilisation des notions narratologiques par terrain (de 0 « jamais » à 5 « toujours »/n = 529) 273
Tableau 17 : Les 10 notions les plus utilisées selon les terrains observés (classement par la moyenne de fréquence d'utilisation/n = 529) 274
Tableau 18 : 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)..... 283
Tableau 19 : 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)..... 286
Tableau 20 : 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 ? »..... 288
Tableau 21 : Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené·e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (PRODUCTION ORALE)..... 294
Tableau 22 : Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené·e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (PRODUCTION ÉCRITE)..... 295
Tableau 23 : Modalités d'évaluation employées par les répondants afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par leurs élèves (pourcentages du total et par terrain/n = 529) 307
Tableau 24 : 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'utilisateurs de la notion)..... 316
Tableau 25 : 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'utilisateurs de la notion)..... 317
Tableau 26 : Classement des 14 notions fréquemment utilisées et jugées difficilement maitrisables par les élèves (n = variable selon l'utilisation des notions, cf. colonne 5 renseignant ce nombre d'utilisateurs de la notion)..... 318
Tableau 27 : Le rapport à la théorie du récit - ensemble des propositions sur lesquelles poser un degré d'accord (voir légende en haut du tableau) 325

Bibliographie

Archives consultées

Archives nationales (France), 19 800 373/9, Rapports et documents de travail de la commission Rouchette et de la commission Pierre Emmanuel (1971-1973)

Fonds Gérard Genette et Raymonde Debray-Genette, 363 EHE (Humathèque, Campus Condorcet, Aubervilliers). Description du fond par Le Brech & Simon (2020)

Archives radio de l'OFRATEME, Série « Informations des professeurs de français ; Contributions des critiques modernes à l'étude des œuvres littéraires » :

- *Théorie de la littérature. Entretien avec Gérard Genette*, 13/01/1972, URL : https://archivesaudiovisuelles.reseau-canope.fr/app/photopro.sk/canope/detail?docid=105877#sessionhistory-1ZzXNKc6
- *L'utilisation de certains concepts linguistiques dans l'enseignement littéraire 1. Entretien avec Tzvetan Todorov*, 1976, URL : https://archivesaudiovisuelles.reseau-canope.fr/app/photopro.sk/canope/detail?docid=105877#sessionhistory-BpCewdXu
- *L'utilisation de certains concepts linguistiques dans l'enseignement littéraire 2. Entretien avec Tzvetan Todorov*, 1976, URL : https://archivesaudiovisuelles.reseau-canope.fr/app/photopro.sk/canope/detail?docid=105877#sessionhistory-6d0H09xJ

Bulletin *Enseignement 70*, Dépôt légal, Bibliothèque nationale de France, Site François Mitterrand, 4-JO-17477

Archives Bourraux et Enseignement 70, Musée national de l'éducation, Rouen, Numéro d'inventaire : 2018.2.0

Entretiens avec les acteur·rices de la scolarisation

ADAM, Jean Michel & Françoise Revaz, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz

BRONCKART, Jean-Paul, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart

DUMORTIER, Jean-Louis, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier

PETITJEAN, André, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean

REUTER, Yves, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter

SIMARD, Claude, « Témoignage », in « Conversations critiques », *Transpositio*, n° 6, 2023. En ligne, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard

Ouvrages et articles

ADAM, Jean-Michel (1976a), *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes : avec des études sur Beaumarchais, André Breton*, Paris, Larousse, coll. « Collection L ».

ADAM, Jean-Michel (1976b), « Mateo Falcone (1) : Analyse macro-textuelle », *Pratiques*, n° 11-12, p. 83-93. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1976_num_11_1_964

ADAM, Jean-Michel (1976c), « Pour une analyse macro-textuelle, l'exemple du Conte du Graal », *Pratiques*, n° 9, p. 15-52. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1976_num_9_1_929

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

ADAM, Jean-Michel (1990), *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

ADAM, Jean-Michel (2016), « Pratiques, la linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70 », *Pratiques*, (169-170), URL : https://dx.doi.org/10.4000/pratiques.2931

ADAM, Jean-Michel (2017 [1992]), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.

ADAM, Jean-Michel & Françoise REVAZ (2023a), « Témoignage », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz

ADAM, Jean-Michel & Noël CORDONIER (1998), « Enseigner aujourd'hui la littérature », *Le français aujourd'hui*, n° 121, p. 7-11.

ADAM, Jean-Michel, Jean-François HALTE & André PETITJEAN (1976), « Le Merle Blanc : Exercice de lecture et d'écriture », *Pratiques*, p. 115-130. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1976_num_11_1_967

ADAM, Jean-Michel & André PETITJEAN (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.

ADAM, Jean-Michel & Françoise REVAZ (1996), *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo Lettres ».

ADAM, Jean-Michel & Françoise REVAZ (2023b), « La scolarisation de la narratologie vue par quelques grands témoins », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz

AEBY DAGHE, Sandrine (2014), *Candide, la fée carabine et les autres : vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation ».

AEBY DAGHE, Sandrine (2021), « Vers une triple sémiotisation ? », *Pratiques*, n° 189-190, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/9740

AHR, Sylviane (2013), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée - Expérimentations et réflexions*, Paris et Grenoble, CNDP et CRDP de l'académie de Grenoble.

AHR, Sylviane (2015), *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».

AHR, Sylviane & Isabelle de PERETTI (2023), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?*, Grenoble, UGA éditions, coll. « Didaskein ».

ALTHUSSER, Louis (1965/1969), *Lire le Capital*, Paris, Maspero.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2008), *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.

AZEMA, Marie-France, Philippe LONGCHAMP, Jean VERRIER & Michel MOUGENOT (1982), « Se former par soi-même : Entretien avec Marie-France Azéma, Philippe Longchamp, Michel Mougenot et Jean Verrier », *Esprit*, n° 71/72, p. 166-169. URL : http://www.jstor.org/stable/24273087

BACH, Pierre (1987), *L'écriture buissonnière : pédagogie du récit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ».

BAL, Mieke (1977), *Narratologie : essais sur la signification narrative dans quatre romans modernes*, Paris, Klincksieck.

BALIBAR, Renée (1974), *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette littérature, coll. « Analyse. Série langue et littérature ».

BALIBAR, Renée (1985), *L'institution du français*, Paris, PUF.

BARBERIS, Pierre (1968), « Problèmes de l'enseignement du français aujourd'hui », *Le français aujourd'hui*, n° 1, p. 9-19.

BARONI, Raphaël (2007a), *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

BARONI, Raphaël (2007b), « Une mise à jour des outils narratologiques pour l'enseignement de la littérature », *Études de lettres*, n° 4, p. 175-205. URL : https://dx.doi.org/10.4000/edl.5831

BARONI, Raphaël (2011), « Juste une question de timing. Du schéma quinaire à la conception postclassique de l'intrigue », in *Théorie, analyse, interprétation des récits*, S. Patron (dir.), Bern, Peter Lang, p. 185-209.

BARONI, Raphaël (2017), *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.

BARONI, Raphaël (2020a), « Comment réconcilier la focalisation genettienne avec l'étude de la subjectivité dans le récit ? », *Nouvelle revue d'esthétique*, n° 26, p. 31-42. URL : https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2020-2-page-31.htm

BARONI, Raphaël (2020b), « Pour des concepts intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat », *Transpositio*, n° 2, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinaire-et-focalisation-en-debat

BARONI, Raphaël (2021), « Perspective narrative, focalisation et point de vue : pour une synthèse », *Fabula LHT*, n° 25, URL : https://www.fabula.org/lht/25/baroni.html

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

BARONI, Raphaël (2023c), « Une perspective transmédiale de la focalisation », *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 78, p. 9-42.

BARONI, Raphaël (2025), « Du récit comme objet au récit comme projet : vers une ingénierie narratologique ? », *Cahiers de narratologie*, n° 46, URL : http://journals.openedition.org/narratologie/15877

BARONI, Raphaël & Jean-Louis DUFAYS (2020), « Narratologie », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, p. 83-86.

BARONI, Raphaël, Luc MAHIEU, Fiona MORENO & Gaspard TURIN (2024), « L'outil narratologique dans la classe de français », *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, n° 2024 (1), URL : https://www.forumlecture.ch/lffl/2024/1/813

BARONI, Raphaël, Luc MAHIEU & Gaspard TURIN (2023), « Introduction n° 6 : Pour une théorie du récit au service de l'enseignement », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-6-pour-une-theorie-du-recit-au-service-de-l-enseignement

BARRE-DE MINIAC, Christine (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, Christine (2002), « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 30, p. 27-33. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2002_num_30_1_1519

BARTHES, Roland (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, n° 8, p. 1-27. URL : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113

BARTHES, Roland (1970), *S/Z*, Paris, Seuil, coll. « Tel quel ».

BARTHES, Roland (1976), « Sur la lecture », *Le français aujourd'hui*, n° 32, p. 11-18.

BARTHES, Roland (1978), *Leçon*, Paris, Collège de France - Seuil.

BAYARD, Pierre (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe ».

BEAUDRY, Marie-Christine, Jill VANDERMEERSCHEN, Alexie MIQUELON, Sylvie MARCOTTE & Joannie DUBOIS (2018), « Le rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire », *Tréma*, n° 49, p. 81-94.

BELHADJIN, Anissa & Laetitia PERRET-TRUCHOT (2020), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

BELLEFLAMME, G. (1972), « Pour rénover l'enseignement du français », *Humanités chrétiennes*, n° 3, p. 232-248.

BENOIT, Jean-Pierre (1998), « Formation initiale des professeurs et textes officiels : des décalages à réduire », *Pratiques*, n° 97-98, p. 218-234. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2487

BENVENISTE, Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, N.R.F., coll. « Bibliothèque des Sciences humaines ».

BERNADET, Arnaud (2008), « De la critique au consensus : l'effet Compagnon », *Le français aujourd'hui*, n° 160, p. 43-52. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-43.htm

BERNIE, Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917

BESSON, Marie-Josèphe, Marie-Rose GENOUD, Bertrand LIPP & Roger NUSSBAUM (1979), *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

BEVORT, A. & A. PRIGENT (1994), « Les recherches comparatives internationales en éducation : Approches comparatives en éducation », *Revue internationale d'éducation*, n° 1, p. 7-17. URL : https://journals.openedition.org/ries/4290

BIEMMI, Enzo (2012), « André Fossion », in *Les grandes signatures de la catéchèse. Du XXe siècle à nos jours. Tome I*, T. Kisalu (dir.), Bruxelles, Lumen Vitae, p. 147-150.

BISHOP, Marie-France (2017), « Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français », in *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche - en cheminant avec Yves Reuter*, A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 225-239.

BISHOP, Marie-France (2019), « Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique », in *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique*, S. Aeby Daghé (dir.), Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 231-242.

BISHOP, Marie-France & Anissa BELHADJIN (2021), « L'extrait, un acteur de la discipline », *Repères*, n° 64, p. 7-12. URL : https://journals.openedition.org/reperes/4459#quotation

BISHOP, Marie-France & Jacques DAVID (2018), « Contribution(s) de la revue Le français aujourd'hui aux réformes de l'enseignement du français (1968-2002) », in *Contextes*

institutionnels, réformes et recherches en didactique du français, S. Aeby Daghé & M.-C. Guernier (dir.), Namur, PUN.

BOGAERTS, Sylviane, Georges LEGROS & Benoît DISPA (1988), « Profils de profs : une enquête au secondaire supérieur », *Enjeux*, n° 16, p. 22-64.

BOILY, Réjean, Cécile DUBE, Jacques FOURNIER, Jean-Claude GAGNON, Louise GOUPIL-DUMONT, Jacqueline GOULET, René JOBIN, Marcel MALTAIS & Gaétane RODRIGUE-PRINCE (1976), « La littérature au secondaire : rapport du comité conjoint A.Q.P.F. - D.G.E.E.S », *Québec français*, n° 23, p. 17-19. URL : https://id.erudit.org/iderudit/56737ac

BOILY, Réjean, Cécile DUBE, Jacques FOURNIER, Louise GOUPIL, Ginette LACOSTE & Jean-Claude GAGNON (1977), « La littérature au secondaire. Rapport soumis au ministère de l'Éducation (2e partie) : le travail de lecture et d'écriture », *Québec français*, n° 27, p. 21-23. URL : https://id.erudit.org/iderudit/56660ac

BOIVIN, Aurélien (2007), « Jean-Claude Gagnon (1942-2007) : il s'en est allé sur la pointe des pieds… », *Québec français*, n° 146, p. 22-22. URL : https://id.erudit.org/iderudit/46565ac

BONNE-DULIBINE, Chantal & Jeanne-Antide HUYNH (1995), « La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, n° 109, p. 59-61.

BOOTH, Wayne C. (1961), *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, The University of Chicago Press.

BOUCHARD, Robert (1995a), « De l'hétérogénéité des publics à celle des métalangages de la classe de français,... et après ? », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 17, p. 3-7. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1995_num_17_2_1181

BOUCHARD, Robert (dir.) (1995b), *Les métalangages de la classe de français : actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, 20-23 septembre 1995*, Paris, DFLM.

BOUCHER, Louisette, Claude BOURGUIGNON & Bernard MYOTTE (1978), « La forme de l'épée. Une expérience de lecture au secondaire », *Québec Français*, n° 29, p. 46-48.

BOURDIEU, Pierre (1977), « La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, p. 3-43.

BOURDIEU, Pierre (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude PASSERON (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ».

BOUTIN, Jean-François (2023), « Fragments herméneutiques et phénoménologiques pour une actualisation narratologique en didactique de la (trans)fiction », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/fragments-hermeneutiques-et-phenomenologiques-pour-une-actualisation-narratologique-en-didactique-de-la-trans-fiction

BRASSART, Dominique-Guy & Yves REUTER (1992), « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 72, p. 11-24.

BRAY, Mark (2010), *Recherche comparative en éducation : approches et méthodes*, Bruxelles, de Boeck, coll. « Perspectives en éducation & formation ».

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

BREMOND, Claude (1966), « La logique des possibles narratifs », *Communications*, n° 8, p. 60-76. URL : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1115

BREMOND, Claude (1973), *Logique du récit*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

BRILLANT RANNOU, Nathalie, François LE GOFF, Marie-José FOURTANIER & Jean-François MASSOL (2020), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».

BRONCKART, Jean-Paul (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in *Théories de l'action et éducation*, (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », p. 133-154.

BRONCKART, Jean-Paul (2017), « À la recherche de l'identité didactique », in *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (dir.), Presses universitaires du Septentrion, p. 207-224.

BRONCKART, Jean-Paul, Daniel BAIN & Bernard SCHNEUWLY (1985), *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ».

BRONCKART, Jean-Paul & Itziar PLAZAOLA GIGER (1998), « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, n° 97, p. 35-58. URL : https://dx.doi.org/10.3406/prati.1998.2480

BROUSSEAU, Guy (1986), « Quelques fondamentaux en didactique des mathématiques », in *Contenus et didactique*, P. Cardon & M. Chaigneau (dir.), Paris, SNEP, p. 269-277.

BROUSSEAU, Guy (1988), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

BRUILLARD, Eric (2005), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCEREN-CRDP Basse-Normandie, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation ».

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 ».

BRUNEL, Magali, Jean-Louis DUFAYS, Judith ÉMERY-BRUNEAU & Sonya FLOREY (dir.) (2024), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

BUCHETON, Dominique (2002), « Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer », *Tréma*, n° 19, p. 67-76. URL : https://journals.openedition.org/trema/1586

CAMPAGNE, Daniel (1982), « Recycler des enseignants du primaire et du secondaire. Réflexion de linguistes sur une expérience », *Langue française*, n° 55, p. 92-104. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_55_1_5142

CANVAT, Karl (1999a), *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck Duculot, coll. « Savoirs en pratique ».

CANVAT, Karl (1999b), « Le programme du 3e degré (lycée) du réseau libre (catholique) en Belgique francophone. Problèmes, dérives et dysfonctionnements », *Pratiques*, n° 101-102, p. 221-234. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1845

CANVAT, Karl (2000), « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », in *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.), Toulouse, CDRP Midi-Pyrénées, p. 57-72.

CARDON-QUINT, Clémence (2010), « Pour une rénovation de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, n° 171, p. 89-98. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-4-page-89.htm

CARDON-QUINT, Clémence (2015), *Des lettres au français : une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CARDON-QUINT, Clémence (2011), *Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse de doctorat, Université de Rennes.

CASPARD, Pierre & Jean-Noël LUC (1980), « Questions sur l'enseignement primaire au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 6, p. 47-56. URL : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_6_1_987

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, URL : https://lirel.crilcq.org/activites/ouvrages-et-articles/lenseignement-de-

lanalyse-litteraire-en-francais-101%E2%80%AF-enquete-sur-les-pratiques-declarees-des-professeur-e-s-de-litterature-au-cegep/.

CELLARD, Karine & Marcel GOULET (2022), « La dissertation critique : la “cousine québécoise” de la dissertation et du commentaire français », *Repères*, n° 66, p. 143-160. URL : https://dx.doi.org/10.4000/reperes.5452

CHAMBARD, Lucette (1976), « "Nouvelle critique" et lecture des textes littéraires dans les classes du second degré », *Littérature*, n° 22, p. 120-127.

CHARLES, Michel (1995), *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.

CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARTRAND, Suzanne-Geneviève & Christiane BLASER (2008), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur.

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

CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation ».

CHERVEL, André (1977),*... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, coll. « Usuels Retz ».

CHEVALLARD, Yves (1991 [1985]), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, coll. « Recherches en didactique des mathématiques ».

CHEVALLARD, Yves (1997), « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique », *Skholê*, n° 7, p. 45-64.

CHISS, Jean-Louis (2007), « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? », *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 9-14. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-9.htm

CLEMENT, Pierre (2018), « Les programmes de français et l'enseignement de la littérature : ruptures et continuités depuis 1995 », *Le français aujourd'hui*, n° 202, p. 65-80. URL : https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-65?lang=fr

COGET, Clémence (2003), « La réaction fait sa révolution », *Recherches*, n° 39, p. 69-79.

COHN, Dorrit (2001), *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

COIRAULT, Déborah & Jacques DAVID (2011), « Interactions langue-littérature et approches didactiques. étude de manuels de troisième du collège », *Le français aujourd'hui*, n° 175, p. 25-34. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-25.htm

COMBESSIE, Jean-Claude (2007), « II. L'entretien semi-directif », in *La méthode en sociologie*, J.-C. Combessie (dir.), Paris, La Découverte, p. 24-32.

COMEAU, Judith, Jean-Claude GAGNON, Michel PAGE, Pauline PELLETIER, Nicole TARDIF & Christian VANDENDORPE (1979), « Cerisy 1979 : un colloque pour un nouvel enseignement du français ? », *Québec français*, n° 36, p. 66-67. URL : https://id.erudit.org/iderudit/51354ac

COMPAGNON, Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.

COMPAGNON, Antoine (2007), *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France - Fayard, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France ».

COMPAGNON, Antoine (2013a), « Pourquoi 1966 ? », *Fabula-LhT*, n° 11, URL : https://www.fabula.org/lht/11/presentation.html

COMPAGNON, Antoine (2013b), *Une question de discipline. Entretiens avec Jean-Baptiste Amadieu*, Paris Flammarion.

CONTAT, Michel (14 juin 2000), « Quand Gérard Genette batifole entre critique et théorie », *Le Monde*, p. 9. URL : https://www.lemonde.fr/archives/article/2002/06/14/rencontre-quand-gerard-genette-batifole-entre-critique-et-theorie_4227400_1819218.html

COURTES, Joseph (1976), *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris, Hachette.

COUTURIER, Maurice (1995), *La figure de l'auteur*, Paris, Seuil.

CRESWELL, John W. & Vicky L. PLANO CLARK (2017), *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles, SAGE Publications.

DABENE, Michel (2005), « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.

DABENE, Michel & Françoise QUET (dir.) (1999), *La compréhension des textes au collège*, Paris, Delagrave - CDRP de l'académie de Grenoble.

DARME-XU, Anouk, Anne Catherine MONNIER-SILVA, Bernard SCHNEUWLY & Sylviane Nicole TINEMBART (2020), « Émergence de la didactique du français et rénovation de l'enseignement en Suisse romande (1970-1990) », in *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, O. Tremblay & I. Gauvin (dir.), Namur, Presses Universitaires, p. 203-222.

DAUNAY, Bertrand (1988), « Les sujets dits d'imagination au brevet des collèges », *Recherches*, n° 8, p. 117-120.

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

DAUNAY, Bertrand (2002a), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

DAUNAY, Bertrand (2002b), *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Bern, Peter Lang.

DAUNAY, Bertrand (2006a), « L'éthos militant de Jean-Maurice Rosier », *Enjeux*, n° 66, p. 45-58.

DAUNAY, Bertrand (2006b), « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil*, n° 33, URL : http://journals.openedition.org/lidil/51

DAUNAY, Bertrand (2007a), « Activités - Pratiques », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p. 11-15.

DAUNAY, Bertrand (2007b), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 159, URL : http://journals.openedition.org/rfp/1175

DAUNAY, Bertrand (2007c), *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lille 3.

DAUNAY, Bertrand (2007d), « Rapport à », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p. 185-190.

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

DAUNAY, Bertrand (2011), « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *Recherches en didactiques*, n° 11, p. 49-65.

DAUNAY, Bertrand (2015), « Contenus et disciplines : une problématique didactique », in *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.

DAUNAY, Bertrand (2016), « Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique », *Éducation et didactique*, n° 10, p. 123-136. URL : https://journals.openedition.org/educationdidactique/2488

DAUNAY, Bertrand (2023), « Du scepticisme à l'optimisme : penser les contenus d'enseignement », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/du-scepticisme-a-l-optimisme-penser-les-contenus-d-enseignement

DAUNAY, Bertrand & Nathalie DENIZOT (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, n° 133-134, p. 13-32. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2136

DAUNAY, Bertrand & Jean-Louis DUFAYS (2016), « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, C. Ronveaux (dir.), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

DAUNAY, Bertrand & Jean-Louis DUFAYS (2020), « Lecture littéraire », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, p. 74-76.

DAUNAY, Bertrand, Cédric FLUCKIGER & Rouba HASSAN (dir.) (2015), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

DAUNAY, Bertrand & Francis GROSSMANN (2012), « Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010). Quelques aspects des recherches dans les revues », *Repères*, n° 46, p. 7-16. URL : http://journals.openedition.org/reperes/82

DAUNAY, Bertrand & Michèle LUSETTI (1988a), « Le schéma narratif, une utilisation pédagogique en classe de 6e », *Recherches*, n° 8, p. 97-103.

DAUNAY, Bertrand & Michèle LUSETTI (1988b), « Les Ailes du récit », *Recherches*, n° 8, p. 19-62.

DAUNAY, Bertrand, Yves REUTER & Bernard SCHNEUWLY (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français ».

DAVID, Jacques (1969), « Réflexions sur une décade et une rencontre », *Les cahiers pédagogiques*, n° 86, p. 41-43.

DAWSON, Paul (2017), « Delving into the Narratological "Toolbox": Concepts and Categories in Narrative Theory », *Style*, n° 51, p. 228-246.

DE CERTEAU, Michel (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

DE CROIX, Séverine & Dominique LEDUR (2019), « Lire un album au début de l'enseignement secondaire », *Repères*, n° 59, URL : https://journals.openedition.org/reperes/2116

DE CROIX, Séverine, Jessica PENNEMAN & Marielle WYNS (2017), « Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? », in *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & E. Falardeau (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 247-271.

DE GAULMYN, Marie-Madeleine (1979), « Définir le champ d'application de la linguistique à la didactique du français », *Repères*, n° 51, p. 83-96.

DELANNOY Jean (1969), « Un Cahier en préparation : les méthodes de l'enseignement littéraire dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n° 79, p. 3.

DENIZOT, Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle - Lille III.

DENIZOT, Nathalie (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

DENIZOT, Nathalie (2014), « L'enseignement du français au lycée : mutation ou reconfigurations ? », in *École et mutation. Processus, expériences, enjeux*, M. Meskel-Cresta (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 231-241.

DENIZOT, Nathalie (2015a), « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français », in *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, L. Perret-Truchot (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 33-50.

DENIZOT, Nathalie (2015b), « L'exercice dans l'enseignement de la littérature », in *Littérature, linguistique et didactique du français : Les travaux Pratiques d'André Petitjean*, C. Masseron, J.-M. Privat & Y. Reuter (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 107-116.

DENIZOT, Nathalie (2016a), « La notion de « genre » dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013 », in *Statuts des genres en didactique du français*, G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 29-51.

DENIZOT, Nathalie (2016b), « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? », *Le français aujourd'hui*, n° 194,

DENIZOT, Nathalie (2021a), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Études sur l'éducation ».

DENIZOT, Nathalie (2021b), « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques*, n° 189-190, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/9470

DENIZOT, Nathalie (2023), « L'aventure scolaire de la narratologie », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie

DENIZOT, Nathalie, Jean-Louis DUFAYS & Brigitte LOUICHON (dir.) (2019), *Approches didactiques de la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français ».

DE PIETRO, Jean-François & Bernard SCHNEUWLY (2003), « Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique », *Recherches en didactiques*, n° 3, p. 27-52.

DESCOTES, Michel, Jean JORDY & Gérald LANGLADE (1995), *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand Lacoste.

DEZUTTER, Olivier, Julie BABIN & Martin LEPINE (2020), « Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire ? », *Pratiques*, n° 187-188, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/8962

DEZUTTER, Olivier & Jean-Louis DUFAYS (1999), « L'apprentissage de l'écriture au secondaire dans les Instructions officielles belges de l'après-Guerre », *Pratiques*, n° 101, p. 205-220.

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.

DIAS-CHIARUTTINI, Ana (2018), « Le rapport à littérature et à son enseignement : Comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature », *Tréma*, n° 49, p. 516.

DIAS-CHIARUTTINI, Ana, Jacques DAVID, Anne HALTE & Sylvie PLANE (2020), « Les revues de didactique du français : espaces et outils de réflexion, d'actualisation et de structuration d'un champ de recherche », *Recherches en didactiques*, n° 31, p. 89-112. URL : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-3-page-89.htm

DIEU, Anne-Marie, Geneviève DRUART, Emmanuel RENARD, Pierre-Philippe DRUET, Georges LEGROS, Jean NIZET, Manfred PETERS & In VAN (dir.) (1995), *L'enseignement du français quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Lier, Van In.

DOLZ, Joaquim & Jean-Claude MEYER (dir.) (1998), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration. Série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation ».

DOLZ-MESTRE, Joaquim & Roxane GAGNON (2008), « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, n° 137/138, p. 179-198.

DOLZ, Joaquim, Bernard SCHNEUWLY & Thérèse THEVENAZ-CHRISTEN (2008), « L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la

didactique », in *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 143-156.

DOUBROVSKY, Serge & Tzvetan TODOROV (1971), *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon.

DOUMAZANE, Françoise & Bernadette GROMER (1979), « Claude Duneton, Jean-Pierre Pagliano : Anti-manuel de Français, 1978 », *Pratiques*, p. 97-103. URL: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1979_num_22_1_1093

DUFAYS, Jean-Louis (2000), « Recherches et formation au CEDILL », in *Enseigner la littérature : actes du colloque : enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.), CRDP Midi-Pyrénées, p. 145-149.

DUFAYS, Jean-Louis (2001), « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Enjeux*, n° 51-52, p. 7-29.

DUFAYS, Jean-Louis (2002), « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, n° 19, URL : http://journals.openedition.org/trema/1579

DUFAYS, Jean-Louis (dir.) (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».

DUFAYS, Jean-Louis (2010 [1994]), *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.

DUFAYS, Jean-Louis (2014), « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres*, n° 295, p. 133-150.

DUFAYS, Jean-Louis (2017), « Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves », *Transpositio*, n° 1, p. 1-14. URL : https://www.transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves

DUFAYS, Jean-Louis (2019), « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », *Recherches & travaux*, n° 94, URL : https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605

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

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE & Dominique LEDUR (2015 [1996]), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».

DUMORTIER, Jean-Louis (1976), « Pour l'analyse structurale », *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, n° 4, p. 37-42.

DUMORTIER, Jean-Louis (1983), « Outils pour l'analyse d'une nouvelle de M. Yourcenar (I) », *Enjeux*, n° 2, p. 31-48.

DUMORTIER, Jean-Louis (1986a), « De la narratologie à la technique narrative », *Enjeux*, n° 10, p. 81-96.

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 ».

DUMORTIER, Jean-Louis (2005), *Tout petit traité de narratologie buissonnière : à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

DUMORTIER, Jean-Louis (2006), « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n° 34, p. 185-214.

DUMORTIER, Jean-Louis (2009). « Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié par l'INRP », Document publié en ligne, Récupéré le 12 décembre 2023 de

http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences/at_download/file

DUMORTIER, Jean-Louis (2015), « Des exercices de compréhension en lecture des récits de fiction ? », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 57, p. 19-25. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2033?q=dumortier

DUMORTIER, Jean-Louis (2017), « L'effet idéologique du récit de fiction », *Enjeux*, n° 91, p. 23-67.

DUMORTIER, Jean-Louis (1986b), *Écrire le récit*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.

DUMORTIER, Jean-Louis & Francine PLAZANET (1980), *Pour lire le récit : l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, coll. « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Série Formation continuée ».

DUNETON, Claude & Jean-Pierre PAGLIANO (1978), *Anti-manuel de Français*, Paris, Seuil.

ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.

EMERY-BRUNEAU, Judith (2010), *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, thèse de doctorat, Université Laval.

EMERY-BRUNEAU, Judith (2014), « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, n° 49, p. 71-91.

ÉMERY-BRUNEAU, Judith & Sonya FLOREY (2020), « Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques », *Repères*, n° 62, p. 69-90.

ÉMERY-BRUNEAU, Judith & Christophe RONVEAUX (2017), « Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande », in *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & E. Falardeau (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 19-50.

ÉTIENNE, Bénédicte (2011), « De la dérive techniciste à la tectonique des textes », *Le français aujourd'hui*, n° 175, p. 11-24. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-11.htm

FALARDEAU, Érick (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 29, p. 673-694.

FALARDEAU, Érick (2004), « La place des lecteurs dans les classes de littérature », *Québec français*, (135), p. 38-41. URL : https://id.erudit.org/iderudit/55544ac

FALARDEAU, Érick & Séverine DE CROIX (2023), « Les études mixtes en didactique du français : comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche ? », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 46, p. 1-6. URL : https://id.erudit.org/iderudit/1108125ar

FALARDEAU, Érick & Denis SIMARD (2007), « Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 10, p. 131-150.

FAYOL, Michel (1994 [1985]), *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

FAYOLLE, Roger (1975), « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui », *Littérature*, p. 8-15. URL : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1975_num_19_3_1102

FORQUIN, Jean-Claude (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

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

FOSSION, André & Jean Paul LAURENT (1978), *Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles*, Paris-Gembloux, Duculot, coll. « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Série Formation continuée ».

FOURTANIER, Marie-José & Gérard LANGLADE (2000), *Enseigner la littérature : actes du colloque : enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et faire en français ».

FRANCARD, Michel (1977), « Littérature et langages : à la rencontre du fait littéraire », *Humanités chrétiennes*, n° 3, p. 254-265.

FRANÇOIS, Frédéric & Régine DELAMOTTE-LEGRAND (2004), *Enfants et récits : Mises en mots et "reste"*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

FRIEDMAN, Norman (1955), « Point of View in Fiction: The Development of a Critical Concept », *PMLA*, n° 70, p. 1160-1184. URL : http://www.jstor.org/stable/459894

FUMAROLI, Marc (2005), « "Culture" contre Éducation ? », *Le Débat*, n° 135, p. 80-88.

GABATHULER, Chloé (2016), *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

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

GABRIEL, Jean-Benoît, Nathalie GILLAIN & David VRYDAGHS (2020), « La didacticité des discours sur l'enseignement des lettres », in *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, O.I. Tremblay, E. Falardeau, P. Boyer & I. Gauvin (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur.

GAGNON, Jean-Claude (1973), « Pour une didactique de la littérature », *Prospectives*, n° 9, URL : https://cdc.qc.ca/prospectives/9/gagnon-9-2-1973.pdf

GAGNON, Jean-Claude (1975), *Le récit au cours secondaire : essai d'expérimentation sur la maitrise du discours narratif*, Laboratoire de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

GAGNON, Jean-Claude (1976), « La littérature en classe de langue », *Québec français*, n° 22, p. 18-20. URL : https://id.erudit.org/iderudit/56753ac

GAGNON, Jean-Claude, Jacques GARNEAU & Ppmf LAVAL (1983), *Lire/écrire un récit*, Montréal, Éditions Ville-Marie, coll. « L'Enseignement du français au secondaire ; 5 ».

GARCIA-DEBANC, Claudine (2008), « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, n° 137-138, p. 39-56.

GASSE, Danièle (1979), « Vers l'éveil à une lecture des programmes narratifs dans un texte au C.M.2 », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, n° 54, p. 63-77.

GAUVIN, Isabelle & Philippe AUBERTIN (2014), « Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu », *SHS Web of Conferences*, n° 8, p. 977-994. URL : https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801343

GAUVIN, Isabelle & Séverine DE CROIX (2019), « Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 65, p. 9-13.

GENETTE, Gérard (1966), « Frontières du récit », *Communications*, n° 8, p. 152-163. URL : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1121

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

GENETTE, Gérard (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.

GENETTE, Gérard (1994), *L'œuvre de l'art. Immanence et transcendance*, Paris, Seuil.

GENETTE, Gérard (1997), *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil.

GENETTE, Gérard (1999a), « Du texte à l'oeuvre », in *Figures IV* (dir.), Paris, Seuil.

GENETTE, Gérard (1999b), « Du texte à l'œuvre. Entretien avec Gérard Genette », *Le Débat*, n° 103, p. 170-182. URL : https://shs.cairn.info/revue-le-debat-1999-1-page-170?lang=fr

GENETTE, Gérard (2006), *Bardadrac*, Paris, Seuil.
GIASSON, Jocelyne (1995), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaston Morin.
GILLET, Pierre (dir.) (1991), *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.
GIROUD, Bernard (2011), « La JEC de la Libération aux années 1960 », in *La Jeunesse étudiante chrétienne 1929-2009*, C. Sorrel & B. Barbiche (dir.), Lyon, LAHRA, p. 23-56.
GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1976), « Mateo Falcone (2) : Travaux d'approche », *Pratiques*, n° 11-12, p. 94-108. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1976_num_11_1_965
GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1979), « Michel Strogoff : initiation au récit, récit d'initiation », *Pratiques*, n° 22, p. 49-68. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1979_num_22_1_1090
GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1980), *Pour lire le roman : initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative*, Bruxelles, Paris, Gembloux, De Boeck - Duculot, coll. « Langages nouveaux, pratiques nouvelles. Série Formation continuée ».
GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1985), *Pour une lecture-écriture : littérature et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Formation continuée ».
GOURDEAU, Gabrielle (1992), *Précis de narratologie genettienne à l'usage des néophytes*, Québec, Auto-édition.
GRANGE, Mireille & Michel LEROUX (2005), « La pédagogie sens dessus dessous. Les programmes de français des collèges », *Le Débat*, n° 135, p. 22-36. URL : https://shs.cairn.info/revue-le-debat-2005-3-page-22?lang=fr
GREENE, Jennifer C., Valerie J. CARACELLI & Wendy F. GRAHAM (1989), « Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 11, p. 255-274. URL : https://doi.org/10.3102/01623737011003255
GREIMAS, Algirdas Julien (1969), « Éléments d'une grammaire narrative », *L'Homme*, n° 9, p. 71-92.
GREIMAS, Algirdas-Julien (1966), *La Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, Larousse.
GUERIN, Jeanyves (1999), « Retour sur la querelle de la Nouvelle Critique », *Travaux et Recherches de l'UMLV*, p. 99-114.
GUERNIER, Marie-Cécile (2021), « Les concepts dans la recherche en didactique du français », *Pratiques*, n° 189-190, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/9443
GUEUDET, Ghislaine & Luc TROUCHE (2021), « Étudier les interactions professeurs-ressources : questions de méthode », *Éducation & didactique*, n° 15, p. 141-158. URL : https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2021-2-page-141.htm
GUILLEMIN, Sonia & Claude BURDET (2013), « Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur », *Forumlecture*, URL : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf
HALTE, Jean-François (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
HALTE, Jean-François, M. MARTIN, Raymond MICHEL & André PETITJEAN (1974), « Essai d'analyse structurale du “Chat noir” d'E.A. Poe. Pour une application pédagogique », *Pratiques*, n° 1, p. 5-28.
HALTE, Jean-François & André PETITJEAN (1977), *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, coll. « Textes et non textes ».
HAMBURGER, Käte (1986 [1957, 1968]), *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil.
HARTOG, François (2003), *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « La librairie du XXIe siècle ».

HEBERT, Manon (2004), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30, p. 605-630. URL : https://id.erudit.org/iderudit/012084ar

HEBERT, Manon (2019), *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*, Montréal, Chenelière éducation, coll. « Didactique. Langue et communication ».

HERMAN, David (1999), *Narratologies : New Perspectives on Narrative Analysis*, Columbus, Ohio State University Press.

HOUSSAYE, Jean (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

HUBAT, Anne-Marie (1992a), « Des présupposés théoriques jamais interrogés en pédagogie », *Le français aujourd'hui*, n° 98, p. 7-19.

HUBAT, Anne-Marie (1992b), « La notion de point de vue. Entretien avec Henri Meschonnic », *Le français aujourd'hui*, n° 98, p. 20-27.

HUYNH, Jeanne-Antide & Annick LORANT-JOLLY (1998), « Présentation du numéro : Lecteurs de littérature », *Le français aujourd'hui*, n° 121, p. 3-4.

JEY, Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz, 1998, coll. « Recherches textuelles ».

JOHSUA, Samuel (1996), « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », in *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, C. Raisky & M. Caillot (dir.), Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.

JORDY, Jean (2003), *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde - rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire*

JORGE, Muriel (2019), « Transposition didactique et manuélisation du « CLG » : le rôle de Bally et Sechehaye », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 72, p. 75-93.

JOST, François (1987), *L'oeil-caméra : entre film et roman*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

JOUVE, Vincent (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écriture ».

JOUVE, Vincent (2001), *Poétique des valeurs*, Paris, PUF.

JOUVE, Vincent (2020 [1997]), *Poétique du roman*, Malakoff, Armand Colin.

JOYE, Odile, Sonia GUILLEMIN, José TICON, Margaux DE GRAAFF & Sandrine AEBY-DAGHE (2020), *Une nouvelle de Maupassant : La Parure. Moyen d'enseignement romand - français - 10e – 11e*, Neuchâtel, CIIP.

KERVYN, Bernadette (2024), « Vous avez dit ressource ? État des lieux et perspective pour la didactique du français », *Recherches*, n° 81, p. 9-30.

KERVYN, Bernadette & Roland GOIGOUX (2021), « Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques », *Repères*, n° 63, p. 185-210. URL : https://journals.openedition.org/reperes/4253

KUENTZ, Pierre (1972), « L'envers du texte », *Littérature*, p. 3-26. URL : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1961

LANGLADE, Gérard (1991), *L'œuvre intégrale au collège et au lycée. Lecture, étude, prolongements. Tome I. Des fondements théoriques d'une démarche à sa mise en pratique*, Toulouse, CRDP de l'académie de Toulouse.

LANGLADE, Gérard (2004a). « La lecture littéraire au risque de la "maîtrise des discours" », 9e colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004. Document en ligne, Récupéré le 12 décembre 2023 de http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf

LANGLADE, Gérard (2004b), « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 85-96. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm?contenu=article

LANGLADE, Gérard (2010), « La didactique de la littérature entre corpus et théories », in *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 153-163.

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

LANSER, Susan S. (2018), « Pour plus de narratologie (plus féministe et plus queer) », in *Introduction à la narratologie postclassique. Les nouvelles directions de la recherche sur le récit*, S. Patron (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 21-46.

LARIVAILLE, Paul (1974), « L'Analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n° 19, p. 368-388.

LAUDET, Patrick (2009), « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège », in *Actes des séminaires interacadémiques sur les nouveaux programmes de français au collège, du 20 janvier au 17 mars 2009*, (dir.), Eduscol, p. 2-11.

LAURENT, Jean Paul (1973), « Linguistique, poésie et enseignement du français », *Humanités chrétiennes*, n° 2, p. 164-175.

LAURENT, Jean Paul (1982), « Histoire, récit, discours : les tribulations d'une terminologie », *Enjeux*, n° 1, p. 41-67.

LE BRECH, Goulven & Anne SIMON (2020), « Constitution et enjeux des fonds Raymonde Debray-Genette et Gérard Genette à l'EHESS », *Nouvelle revue d'esthétique*, n° n° 26 (2), p. 147-166. URL : https://shs.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2020-2-page-147?lang=fr

LE GOFF, François & Véronique LARRIVÉ (2018), *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, Éditions Université Grenoble Alpes, coll. « Didaskein ».

LEBRUN, Monique (1997), « Dilemme cornélien en classe de français », in *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives.*, M. Noël-Gaudreault (dir.), Québec, Nuit blanche, p. 49-74.

LEBRUN, Monique (2005), « Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue », in *Le français au Québec : les nouveaux défis*, A. Stefanescu & P. Georgeault (dir.), Montréal, Conseil supérieur de la langue française/Fides, p. 515-552.

LEGRIS, Patricia (2014), « Enseignement 70 : un groupe hybride entre mouvement d'éducation et association de spécialistes », *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 129-155. URL : https://journals.openedition.org/histoire-education/2938

LEGROS, Georges (1998), « Fondements d'une didactique de la lecture du récit de fiction. Jean-Louis Dumortier. Thèse de doctorat sous la direction d'Alberto Barrera-Vidal, Université de Liège, décembre 1998 », *La Lettre de l'AIRDF*, p. 36-36. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1998_num_23_2_1360_t1_0036_0000_2

LEGROS, Georges (1999), « Enseigner la littérature : les programmes belges pour la fin du secondaire », *Enjeux*, n° 43-44, p. 69-88.

LEGROS, Georges (2000), « Quelle littérature enseigner ? », in *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.), Toulouse, CDRP Midi-Pyrénées, p. 19-30.

LEJEUNE, Christophe (2019 [2014]), *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, coll. « Méthodes en sciences humaines ».

LEPINE, Martin (2011), « Du schéma narratif au couple noeud-dénouement », *Québec français*, n° 162, p. 66-67. URL : https://id.erudit.org/iderudit/64302ac

LEPINE, 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.

LEPINE, Martin, Stéphanie LAURENCE, Judith ÉMERY-BRUNEAU, Olivier DEZUTTER, Suzane HETU & Judith MARCIL-LEVERT (2023), « Le rapport à la littérature d'enseignantes du primaire : développement d'outils didactiques et retombées sur les pratiques », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 25, p. 62-84. URL : https://id.erudit.org/iderudit/1108186ar

LEVI-STRAUSS, Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

LEWIS, J. (2007), « Academic Literacy: Principles and Learning Opportunities for Adolescent Readers », in *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices*, J. Lewis & G. Moorman (dir.), International Reading Association, p. 143-165.

LINTVELT, Jaap (1981), *Essai de typologie narrative : le « point de vue » : théorie et analyse*, Paris, José Corti.

LITS, Marc (1986), « Le récit d'énigme criminelle : de la lecture d'un « mauvais genre » à l'écriture d'un « bon récit » », *Enjeux*, n° 11, p. 85-93.

LOUICHON, Brigitte (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur.

LOUICHON, Brigitte (dir.) (2020), *Un texte dans la classe : pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

MAHIEU, Luc (2023), « Synthèse des entretiens avec quelques témoins de la scolarisation des théories du récit », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/synthese-des-entretiens-avec-quelques-temoins-de-la-scolarisation-des-theories-du-recit

MAINGUENEAU, Dominique (1986), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas.

MAINGUENEAU, Dominique (2004), *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U. Lettres ».

MARCEL, Jean-François (2014), « Les pratiques enseignantes mises en récit », *Recherches en éducation*, n° 19, URL : https://dx.doi.org/10.4000/ree.8319

MARTIN, Raoul (1931), *Description et narration, principes et exemples*, Sainte-Hyacinthe, Séminaire de Sainte-Hyacinthe.

MARTIN-CHRISTOL, Élodie (2005), « Collège et lycée : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? », in *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (dir.), Grenoble, CRDP, p. 85-92.

MARTINAND, Jean-Louis (1986), *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang.

MASSERON, Caroline (1994), « Présentation », *Pratiques*, n° 83, p. 3-4. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1994_num_83_1_1719

MEIZOZ, Jérôme (2023), « Le sacré littéraire résiduel », *COnTEXTES*, n° 33, URL : https://dx.doi.org/10.4000/contextes.11089

MICHEL, Raymond (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques*, n° 97, p. 59-103. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481

MICHEL, Raymond (1999), « La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques*, n° 101, p. 77-94. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1833

MORA, Gilles & André SEGUY (1979), « Apprendre à maîtriser les conduites narratives », *Repères*, n° 54, p. 45-57. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7906_1979_num_54_1_1653

MOUGENOT, Michel (1971), « Étude d'une bande dessinée en cinquième : La Zizanie de Gosciny et Uderzo », *Enseignement 70*, n° 47, p. 3-7.
MOUGENOT, Michel & Jacqueline BRISSON (1981), « La structure temporelle », *Le français aujourd'hui*, n° 54, p. 59-59.
NONNON, Elisabeth (1998a), « L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances », in *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Y. Reuter (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 85-104.
NONNON, Elisabeth (1998b), « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, n° 100, p. 99-123.
NONNON, Elisabeth (1998c), « Transposition des théories du texte en formation des enseignants ? », *Pratiques*, n° 97 (1), p. 153-170. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484
NONNON, Elisabeth (1998d), « Transposition des théories du texte en formation des enseignants ? », *Pratiques*, n° 97, p. 153-170. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484
NONNON, Élisabeth (2010), « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, n° 41, p. 5-34. URL : https://journals.openedition.org/reperes/276
NÜNNING, Ansgar (2003), « Narratology or Narratologies? Taking Stock of Recent Developments, Critique and Modes Proposals for Future Usages of the Term », in *What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*, T. Kindt & H.-H. Müller (dir.), Berlin, de Gruyter, p. 239-275.
OUTERS, Pierre (2020), « La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », *Repères*, n° 62, p. 153-169. URL : https://journals.openedition.org/reperes/3239
OUTERS, Pierre (2022), « L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », *Repères*, n° 64, URL : https://journals.openedition.org/reperes/4494
OUTERS, Pierre (2024), « Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ? », *Didactiques en pratique*, n° 10, p. 82-86.
PAGONI, Maria (2014), *École(s) et culture(s) : savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*, Bern, Peter Lang, coll. « Transversales ».
PASSERON, Jean-Claude (2006 [1990]), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
PATILLON, Michel (1974), *Précis d'analyse littéraire*, Paris, Nathan, coll. « Littérature française ».
PATRON, Sylvie (2009), *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*, Paris, Armand Colin.
PATRON, Sylvie (2022), « Le narrateur : une approche historique et épistémologique », in *La théorie du narrateur optionnel*, S. Patron (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Perspectives », p. 11-130.
PAVEAU, Marie-Anne (1992), « Le "point de vue" des manuels », *Le Français aujourd'hui*, n° 98, p. 36-40.
PAVEAU, Marie-Anne (1996), « Le métalangage de la classe de français : concepts et conceptions », *Le français aujourd'hui*, n° 115, p. 53-64.
PAVEAU, Marie-Anne & Isabelle PECHEYRAN (1995), « Focalisations : lecture de Genette et pratiques scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, p. 72-84.
PAVEAU, Marie-Anne & Sandrine VAUDREY-LUIGI (2011), « Présentation du numéro : Littérature et linguistique : dialogue ou coexistence ? », *Le français aujourd'hui*, n° 175, p. 3-7.
PENNEMAN, Jessica, Séverine DE CROIX, Sébastien DELLISSE, Jean-Louis DUFAYS, Xavier DUMAY, Vincent DUPRIEZ, Benoît GALAND & Marielle WYNS (2016), « Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil

Lirécrire par des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 79-98.
PERRENOUD, Philippe (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (dir.), Paris, ESF, p. 61-76.
PERRENOUD, Philippe (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
PERRENOUD, Philippe (1995 [1984]), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz.
PERRET, Laetitia (2020), « L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes », *Pratiques*, (187-188), URL : https://journals.openedition.org/pratiques/8812
PETITJEAN, André (1982), *Pratiques d'écritures : raconter et décrire*, Paris, CEDIC.
PETITJEAN, André (1998), « La transposition didactique en français », *Pratiques*, n° 97, p. 7-34. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479
PETITJEAN, André (1999), « Textes officiels et enseignement du français », *Pratiques*, p. 3-7. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1825
PETITJEAN, André (2020), « Transposition didactique », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, p. 323-324.
PEYTARD, Jean (1978), « Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique) », *Langue Française*, n° 38, p. 3-6. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6116
PHILIPPE, Gilles (1997), *Le Roman. Des théories aux analyses*, Paris, Seuil, coll. « Memo ».
PHILIPPE, Gilles (2005), « La langue littéraire et l'enseignement du français », *Le Débat*, n° 135, p. 161-166. URL : https://shs.cairn.info/revue-le-debat-2005-3-page-161?lang=fr
PICARD, Michel (1986), *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Minuit.
PLANE, Sylvie & Bernard SCHNEUWLY (2000), « Les outils d'enseignement du français », *Repères*, n° 22,
POUILLON, Jean (1946), *Temps et roman*, Paris, Gallimard.
PRINCE, Gerald (2017), « Récit minimal et narrativité », in *Le récit minimal*, S. Bedrane, F. Revaz & M. Viegnes (dir.), Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 23-32.
PROPP, Vladimir (1970 [1928]), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
PROST, Antoine (1999), « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche & formation*, p. 9-24. URL : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1590
PUECH, Christian (1998), « Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue », *Les carnets du Cediscor*, n° 5, p. 15-30. URL : https://dx.doi.org/10.4000/cediscor.267
RABARDEL, Pierre (1995), *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
RABARDEL, Pierre (2005), « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », in *Modèles du sujet pour la conception*, P. Rabardel & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès, p. 11-29.
RABATEL, Alain (1997a), « L'introuvable focalisation externe. De la subordination de la vision externe au point de vue du personnage ou au point de vue du narrateur », *Littérature*, n° 107, p. 88-113. URL : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1997_num_107_3_1592
RABATEL, Alain (1997b), *Une histoire du point de vue,* Paris, Klincksieck.
RABATEL, Alain (1998), *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Sciences des discours ».
RABATEL, Alain (2003), « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », *Pratiques*, n° 119-120, p. 7-33. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2003_num_119_1_2010

RABATEL, Alain (2004), « Quand voir c'est (faire) penser. Motivation des chaînes anaphoriques et point de vue », *Cahiers de Narratologie*, n° 11, URL : https://dx.doi.org/10.4000/narratologie.21

RAUX, Hélène (2023), *La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

REUTER, Yves (1990), « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques*, n° 67, p. 5-14. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1990_num_67_1_1614

REUTER, Yves (1992), « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 16, p. 55-71. URL : https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/R16_55_Reuter.pdf

REUTER, Yves (1996), « Les métalangages dans la formation littéraire et culturelle des élèves », in *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6ème colloque DFLM - septembre 1995*, R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), Lyon, AIDFLM.

REUTER, Yves (dir.) (1998), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

REUTER, Yves (1999), « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions », *Enjeux*, n° 43/44, p. 191-203.

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

REUTER, Yves (2001), « Comprendre, interpréter… en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, C. Tauveron (dir.), Paris, INRP, p. 69-79.

REUTER, Yves (2005), « Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique », *Les cahiers Théodile*, n° 6, p. 33-40.

REUTER, Yves (dir.) (2007a), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université.

REUTER, Yves (2007b), « Didactiques », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p. 69-73.

REUTER, Yves (2016), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Armand Colin.

REUTER, Yves (2016 [1997]), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin.

REUTER, Yves (2019), « Des récits et des élèves », *Pratiques*, n° 181-182, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/5971

REUTER, Yves & Isabelle DELCAMBRE (2006), « L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique », in *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 233-246.

REUTER, Yves & Dominique LAHANIER-REUTER (2007), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004 », in *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, É. Falardeau, C. Fisher & N. Sorin (dir.), Québec, Presses de l'université Laval, p. 7-42.

REVAZ, Françoise (2009), *Introduction à la narratologie. Action et narration*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

RICARDOU, Jean (1967), *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Seuil.

RICOEUR, Paul (1985), *Temps et récit III*, Paris, Le Seuil.

ROMIAN, Hélène (1987), « Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », *Repères*, n° 71, p. 91-102. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1987_num_71_1_1904

RONVEAUX, Christophe (2014), « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture », in *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?*, B. Daunay & J.-L. Dufays (dir.), Bruxelles, De Boeck, p. 119-138.

RONVEAUX, Christophe & Bernard SCHNEUWLY (2017), « Discipliner la compréhension par l'exercice du résumé », *Repères*, n° 56, p. 33-49.

RONVEAUX, Christophe & Bernard SCHNEUWLY (dir.) (2018), *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation : enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

ROPE, Françoise (1990), *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions universitaires.

ROPE, Françoise (1994), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

ROSIER, Jean-Maurice (1980), « Pour une lecture renouée : "Mariages" de Charles Plisnier », *Revue de l'institut de sociologie*, n° 3-4, p. 515-529.

ROSIER, Jean-Maurice (1982), « Une BD engagée : les Héros de l'équinoxe », *Français 2000*, n° 105, p. 75-82.

ROUSSELLE, James (1979), « André & Jean Paul Laurent (1978), Pour comprendre les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles, Compte-rendu », *Québec français*, n° 35, p. 8.

ROUVIERE, Nicolas (dir.) (2018), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang.

ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL, Annie (1999), « Enseignement de la littérature : de quelques paradoxes », *Le français aujourd'hui*, n° 125, p. 89-94.

ROUXEL, Annie & Gérard LANGLADE (2020), « L'histoire de la didactique de la littérature. Émergence d'une discipline », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, p. 15-34.

RUMELHARD, Guy (2011[1979]), « Le processus de dogmatisation », *Recherches en didactiques*, n° 11, p. 165-178. URL : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2011-1-page-165.htm

SABADO NOVAU, Marta (2021), *L'école de Genève. Histoire, geste et imagination critiques*, Paris, Hermann.

SAUVAIRE, Marion (2013), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, thèse de doctorat, Université Laval - Québec.

SAUVAIRE, Marion & Jean-Louis DUFAYS (2020), « Distanciation », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré-Champion, p. 236-239.

SCHAER, Camille (2023), « Le rapport à la bande dessinée d'enseignantes et enseignants de français au secondaire suisse romand : conceptions et pratiques en interaction », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 25, p. 85-105. URL : https://id.erudit.org/iderudit/1108187ar

SCHNEUWLY, Bernard (1995), « De l'utilité de la "transposition didactique" », in *Didactique du français : état d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), Paris, Nathan, p. 47-62.

SCHNEUWLY, Bernard (1998), « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile ? », in *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*, J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), Berne, Peter Lang, p. 267-272.

SCHNEUWLY, Bernard (2007), « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », in *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher & N. Sorin (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-26.

SCHNEUWLY, Bernard (2009a), « L'objet enseigné », in *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*, J. Dolz & B. Schneuwly (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-28.

SCHNEUWLY, Bernard (2009b), « Le travail enseignant », in *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*, J. Dolz & B. Schneuwly (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.

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

SCHNEUWLY, Bernard, Jean-Paul BRONCKART, Daniel BAIN & C. DAVAUD (1985), « Typologie de texte et stratégie d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n° 69, p. 63-70.

SCHNEUWLY, Bernard & Christophe RONVEAUX (2021), « Une approche instrumentale de la transposition didactique », *Pratiques*, n° 189-190, URL : https://journals.openedition.org/pratiques/9515

SEGUY, A. & Gilles MORA (1978), « Lectures plurielles - Approches théoriques et implications pédagogiques », *Repères*, p. 60-67. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7906_1978_num_48_1_1588

SENSEVY, Gérard (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in *Agir ensemble dans la classe. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 13-45.

SIMARD, Claude, Jean-Louis DUFAYS, Joaquim DOLZ & Claudine GARCIA-DEBANC (2019 [2010]), *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques ».

SIMILOWSKI, Kathy (2017), *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3*, thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.

STANZEL, Franz Karl (1955), *Die Typischen Erzählsituationen im Roman*, Wien, Braumüller.

TAUVERON, Catherine (1985), « Entrée dans les possibles narratifs au CE1 », *Repères*, n° 66, p. 69-78. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1985_num_66_1_1832

TAUVERON, Catherine (1992), « Personnage en quête de narrateur », *Le français aujourd'hui*, n° 98, p. 61-67.

TAUVERON, Catherine (1995a), *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ».

TAUVERON, Catherine (1995b), « Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, p. 27-49.

TAUVERON, Catherine (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, p. 9-38.

TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE & Annette LAFONTAINE (2001), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique ».

THIESSE, Anne-Marie (2009), « Littérature et éducation au national », *Le français aujourd'hui*, n° 167, p. 19-26. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-19.htm

TODOROV, Tzetan (dir.) (1965), *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil.

TODOROV, Tzetan (1969), *Grammaire du Décaméron*, The Hague, Paris, Mouton.

TODOROV, Tzvetan (1966), « Les catégories du récit littéraire », *Communications*, n° 8, p. 125-151. URL : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1120

TODOROV, Tzvetan (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

ULMA, Dominique (2016), « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation », *Le français aujourd'hui*, n° 192, p. 97-106.

VANDENDORPE, Christian (1992), « L'enseignement de la littérature aujourd'hui », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 10, p. 3-4. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1992_num_10_1_1034

VANDENDORPE, Christian (1995), « Métalangages et savoir-faire », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 17, p. 16-18. URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1995_num_17_2_1185

VANMEERHAEGHE, Sophie (2023), *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur*, thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.

VARGAS, Claude (2014), *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

VECK, Bernard (dir.) (1990), *Enseignement du français dans le second cycle. Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP.

VECK, Bernard (1994), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP, coll. « Didactiques des disciplines. ».

VEDRINES, Bruno (2017), *L'assujettissement littéraire*, thèse de doctorat, Université de Genève.

VEDRINES, Bruno (2023), *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.

VEDRINES, Bruno & Yann VUILLET (2023), « La narratologie scolaire, objet de descriptions et de critiques. », *Transpositio*, n° 6, URL : https://www.transpositio.org/articles/view/la-narratologie-scolaire-objet-de-descriptions-et-de-critiques

VERRET, Michel (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

VERRIER, Jean (1969), « Melun 69, Session des littéraires », *Enseignement 70*, n° 35, p. 26-28.

VERRIER, Jean (1971), « Lectures de romans », in *L'enseignement de la littérature*, S. Doubrovsky & T. Todorov (dir.), Paris, Plon, p. 453-462.

VERRIER, Jean (1982), « Pour une pédagogie de la réception », *Enjeux*, n° 1, p. 106-115.

VERRIER, Jean (1983), « Grandeur et servitude des auteurs de manuels », *Le français aujourd'hui*, n° 63, p. 9-22.

VERRIER, Jean (1984), « Présentation du numéro, Contes à lire et à conter », *Le français aujourd'hui*, n° 68, p. 5-7.

VERRIER, Jean (1991), « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature », *La Lettre de la DFLM*, n° 8, p. 15-17.

VERRIER, Jean (2017), « Tzvetan, le passeur amical », *Le français aujourd'hui*, n° 196, p. 133-134. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-1-page-133.htm

VERRIER, Jean (2018), « Gérard Genette (1930-2018) », *Le français aujourd'hui*, n° 201, p. 195-196. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-195.htm

VERRIER, Jean, Michel MOUGENOT & Paule GAUSSEN (1969), « Chronique de la classe. Roman », *Cahiers pédagogiques*, n° 86, p. 65-71.

VIALA, Alain & André PETITJEAN (2000), « Les nouveaux programmes de français du lycée », *Pratiques*, n° 107-108, p. 7-33. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_107_1_1893

VILLENEUVE-LAPOINTE, Myriam, Christiane BLASER, Martin LEPINE & Constance LAVOIE (2023), « Le concept de « rapport à » en didactique du français », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 25, p. 1-9. URL : https://id.erudit.org/iderudit/1108183ar

VINCENT, François & Pascale LEFRANÇOIS (2013), « L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 39, p. 471-490. URL : https://id.erudit.org/iderudit/1026309ar

VONARBURG, Élisabeth (1981), « À Chicoutimi : un atelier d'écriture sur la SF », *Québec français*, n° 42, p. 82-83. URL : https://id.erudit.org/iderudit/57164ac

VUILLET, Yann & Chloé GABATHULER (2017), « Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable », in *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux*

différents niveaux de la scolarité, M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, p. 51-77.

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

VYGOTSKIJ, Lev (1997 [1934]), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

VYGOTSKY, Lev (1985 [1934]), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

WAGNER, Frank (2012), « Aimez-vous “Genette ? (Éloge de la poétique cum grano salis) », *Fabula LhT*, (10), URL : https://www.fabula.org/lht/10/wagner.html#bodyftn78

WEINRICH, Harald (1973), *Le temps : le récit et le commentaire*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

WELLEK, René & Austin WARREN (1971 [1948]), *La théorie littéraire*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

WIRTHNER, Martine (2017), *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique : outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*, Bern, Peter Lang.

WIRTHNER, Martine & Claudine GARCIA-DEBANC (2010), « À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats », *Repères*, n° 42, p. 5-23. URL : https://journals.openedition.org/reperes/243

YOUX, Viviane (2008), « Nouveaux programmes de français en collège : la mode rétro », *Le français aujourd'hui*, n° 161, p. 141-142. URL : https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-141?lang=fr

YOUX, Viviane (2020), « L’AFEF, association française des enseignants de français », in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, p. 90-92.

Manuels scolaires

Les manuels sont repris par pays, date de publication des collections et années scolaires.

Belgique

Collection *Français, La classe de langue française, à langages nouveaux, pratiques nouvelles*

- BAILY J.-M., CHARLIER M., CHERDON Chr., LEROY H., MOTTOUL J., PATRIS J. et sous la direction de M. Breckx, Chr. Cherdon et J.-P. Laurent (1980), *Français 3*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.
- AVAERTE J.-N., BAILY J.-M., FOSSION A., HANQUET R., PIERRET Cl., WIAME P. et sous la direction de M. Breckx, Chr. Cherdon et J.-P. Laurent (1978), *Français 4*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.
- CHERDON CHR., FOSSION A., LAURENT J.-P. (dir.) (1982), *Français 5/6 – tome A*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.
- CHERDON CHR., FOSSION A., LAURENT J.-P. (dir.) (1983), *Français 5/6 – tome B*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.

Collection *Parcours et références Français*

Collection dirigée par Karl CANVAT (IUFM de Lorraine), Monique DENEYER (Communauté française), Jean-Louis DUFAYS (UCL), Jean-Maurice ROSIER (ULB)

- MAES Éric, Karl CANVAT &Jean-Louis DUFAYS (2004) *Français 3e/4e secondaire : récit et poésie : manuel*, Bruxelles, De Boeck.

- BRASSEUR, Florence, Séverine DE CROIX, Graziella DELEUZE, Philippe ERNOTTE, Éric MAES, Pierre-Marie POCHOU, Karl CANVAT, Jean-Louis DUFAYS, Geneviève ERJEN & Kira RAHIR (2003), *Français, récit et poésie, 5e- 6e secondaire : manuel*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS Jean-Louis, Jean-Maurice ROSIER, avec la collaboration de Paul CUYLEN, Philippe ERNOTTE, Éric MAES, avec et sous la coordination de Karl CANVAT (2003) *Français 3e-6e, Littérature Référentiel*, Bruxelles, De Boeck.

Collection *Point virgule*

- GOFFIN Céline, Marie-France PIERARD &Vanessa NIL (2016) *Point-virgule 1re*, Waterloo, Plantyn.
- GOFFIN Céline, Marie-France PIERARD & Vanessa NIL (2017) *Point-virgule 2e*, Waterloo, Plantyn.
- CESAR Ariane, Sonia KINET, Annick SOMVILLE & Pascale ROUSSEAU (2018) *Point-virgule 3e*, Waterloo, Plantyn.
- CESAR Ariane, Sonia KINET, Annick SOMVILLE & Pascale ROUSSEAU (2019) *Point-virgule 4e*, Waterloo, Plantyn.
- CESAR Ariane, Sonia KINET, Annick Somville & Pascale Rousseau (2019) *Point-virgule 4e - Cahier d'apprentissage*, Waterloo, Plantyn.
- HERMANS Sophie, Juliette JOLY & Virginie MEYER (2013) *Point-virgule 3e degré - Référentiel français A*, Waterloo, Plantyn.
- HERMANS Sophie, Juliette JOLY & Virginie MEYER (2014) *Point-virgule 3e degré - Référentiel français B*, Waterloo, Plantyn.

Connexion Français

Collection coordonnée par Claude MARION

- CUEVA Alvarez Beatriz, Alix FRANCISE, Nathalie HEYMANS, Sylvain HUYBRECHTS, Marie-Céline JALHAY, Ariane LETURCQ, sous la coordination et avec Claude MARION (2020) *Connexion Français 1 – documents & fiches outils*, Mont-Saint-Guibert – Wommelgem, Van In.
- CUEVA Alvarez Beatriz, Alix FRANCISE, Nathalie HEYMANS, Sylvain HUYBRECHTS, Marie-Céline JALHAY, Ariane LETURCQ, sous la coordination et avec Claude MARION (2021) *Connexion Français 2 – documents & fiches outils*, Mont-Saint-Guibert – Wommelgem, Van In.
- CROES Maud, Alix FRANCISE, Sylvain HUYBRECHTS, Marie-Céline JALHAY, Laurence KHOL, Ariane LETURCQ, Marie VERROKEN, sous la coordination et avec Claude MARION (2020) *Connexion Français 3 – documents & fiches outils*, Mont-Saint-Guibert – Wommelgem, Van In.
- CROES Maud, Alix FRANCISE, Sylvain HUYBRECHTS, Marie-Céline JALHAY, Laurence KHOL, Ariane LETURCQ, Marie VERROKEN, sous la coordination et avec Claude MARION (2020) *Connexion Français 4 – documents & fiches outils*, Mont-Saint-Guibert – Wommelgem, Van In.
- CROES Maud, Laurence KHOL, Valentin MICHEL, Margaux NYSSEN, François SALMON, Marie VERROKEN, sous la coordination et avec Claude MARION (2020) *Connexion Français 5 - Syllabus A*, Mont-Saint-Guibert - Wommelgem, Van In.
- CROES Maud, Laurence KHOL, Margaux NYSSEN, François SALMON, Marie VERROKEN, sous la coordination et avec Claude MARION (2020) *Connexion Français 6 - Syllabus A*, Mont-Saint-Guibert - Wommelgem, Van In.

France

KLEIN, Catherine (dir.) (1998), *Mieux lire, mieux écrire, mieux parler. Méthode pour les lycées,* Paris, Hachette.

PAGES, Alain (dir.) (2004), *Français. Méthodes et activités*, Paris, Nathan.

PAGES, Alain & Joëlle PAGES-PINDON (1984), *Le français au lycée. Manuel des études françaises* (nouvelle édition conforme aux instructions de 1983 pour le baccalauréat), Paris, Nathan.

Québec

Collection *Les spécialistes* (1er cycle du secondaire)

- LAPIERRE Pascal, Caroline PAQUETTE, Marie-Soleil ROYER & Annie ST-PIERRE (2021) *Les spécialistes, 1re secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LAPIERRE Pascal, Caroline PAQUETTE, Marie-Soleil ROYER & Annie ST-PIERRE (2021) *Les spécialistes, 2e secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation.

Collection *Accolades* (2e cycle du secondaire)

- PAQUETTE Caroline, Anne-Marie QUESNEL & Sophie TRUDEAU (2016) Accolades 2e cycle,1re année, Montréal, Chenelière Éducation.
- PAQUETTE Caroline, Anne-Marie QUESNEL, Sophie TREMBLAY & Sophie TRUDEAU (2017) *Accolades 2e cycle, 2e année*, Montréal, Chenelière Éducation.
- PAQUETTE Caroline, Annie ST-PIERRE & Sophie TREMBLAY (2018) *Accolades 2e cycle, 3e année*, Montréal, Chenelière Éducation.

Suisse[499]

FOUQUET, Dominique, Patrick JEUNON & Hélène POTELET (2009), *Français 9e : livre unique*, Paris, Hatier- CIIP.

FOUQUET, Dominique, Patrick JEUNON & Hélène POTELET (2010), *Français 10e : livre unique*, Paris, Hatier- CIIP.

FOUQUET, Dominique, Patrick JEUNON & Hélène POTELET (2010), *Français 10e : livre unique - Guide du maître*, Paris, Hatier- CIIP.

POTELET, Hélène, Michelle BUSSERON & Claudine GROSSIR (2011), *Français 11e : livre unique*, Paris, Hatier- CIIP.

Prescrits et textes officiels actuels

Belgique

Référentiels

Communauté française (1999), *Socles de compétences*.

[499] Ouvrages adaptés sous l'égide de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin) par Annie Cherpillod Robinson, Karen Michel-d'Annoville, Philippe Roduit et Christian Tardin, membres du groupe d'experts romand.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2014), *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2017), *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques - 2e et 3e degrés de transition*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2022), *Référentiel de français et de langues anciennes*.

Programmes

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) (2005), *Programme français 1er degré commun (Humanités générales et technologiques*.

FESeC (2014), *Programme français 2e et 3e degrés (Humanités professionnelles et techniques)*.

FESeC (2018), *Programme français 2e degré (Humanités générales et technologiques)*.

FESeC (2018), *Programme français 3e degré (Humanités générales et technologiques)*.

France

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2020), « Programme du cycle 3 », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2020), « Programme du cycle 4 », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2019), « Programme de français de seconde générale et technologique », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2020), « Programme de français de première des voies générale et technologique », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié n° 18 du 30 avril 2020 et n° 40 du 22 octobre 2020.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2019), « Programme de français, classe de seconde professionnelle », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 5 du 11 avril 2019.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2020), « Programme de français, classe de première professionnelle », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* spécial n° 1 du 6 février 2020.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2020), « Programme de français, classe terminale professionnelle », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* spécial n° 1 du 6 février 2020.

Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2005), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2009), *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2011), *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS) (2015), *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature. Guide de correction*.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017 [2009]), *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).*

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2022) *Sujet de rédactions pour l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature.*

Suisse

Au niveau fédéral

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1994), *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2016), *Annexe au plan d'études cadre du 9 juin 1994 pour les écoles de maturité - Compétences de base en mathématiques et en langue première constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures*.

Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (2012), *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle*.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2018), *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale*.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2024) *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité gymnasiale.*

Au niveau romand

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) (2010), *Plan d'études romand*, consultable en ligne : https://portail.ciip.ch/per/.

À Genève

Collège de Genève (2021), *Programme des disciplines en filière gymnasiale.*

Direction de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) (2011), *Plan d'études cantonal. École de culture générale.*

Dans le canton de Vaud

Direction générale de l'enseignement postobligatoire (2021), *Plan d'études pour l'école de maturité.*

Direction générale de l'enseignement postobligatoire (2021), *Plan d'études pour l'école de commerce.*

Direction générale de l'enseignement postobligatoire (2021), *Plan d'études pour la maturité professionnelle.*

Prescrits et textes officiels anciens

Belgique

SEGEC (1980), Français, 3e degré, section de transition.

SEGEC (1980), Français, 2e degré, section de transition.

France

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (1985), *Collèges. Programmes et Instructions*, Paris, BO-CNDP-Livre de Poche.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (1988), « Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologiques. Disciplines littéraires. Classes de première », *Bulletin Officiel, Supplément au n° 22*, 9 juin 1988.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2004 [1996]), Enseigner au collège. *Français. Programmes et Accompagnement (6e, 5e,4e et 3e)*, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (MÉN) (2001), *Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, CNDP.

Québec

Ministère de l'éducation du Québec (1969), *Programme d'études des écoles secondaire. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'éducation du Québec (1981), *Programme d'études. Français langue maternelle. Formation générale.* 5 tomes (1 tome pour chaque année). Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'éducation du Québec (1981), *Secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. Formation générale*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'éducation du Québec (1995), *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction de la formation. Direction de la Formation générale des jeunes.

Suisse

Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1986), *CIRCE III, Programmes-cadres, Années 7, 8 et 9, Français, Allemand, Mathématiques, Histoire et éducation civique*.

Département de l'instruction publique (DIP), *Plan d'étude et programme, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois* (Série 1968 à 1992, 1998)[500].

Collège de Genève, *Programme* (1969,1975, 1979, 1989,1991, 1996, 2004)[501]

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1994), *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*.

[500] Ces documents sont à consulter aux archives du DIP, Direction générale de l'enseignement obligatoire.
[501] Ces programmes sont à consulter à la Bibliothèque de Genève : BGE Cc705, Zt7344, Btm 14730, Wbt20-316.

Table des matières

Remerciements 4
Normes choisies pour la rédaction 5

SOMMAIRE 7

INTRODUCTION GENERALE 9

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE 19

Introduction 21
1. La narratologie ? 23
2. Une approche historico-didactique 26
3. Approches didactiques de la littérature 28
   3.1. Finalités de l'enseignement de la littérature 30
   3.2. Des horizons didactiques : la *lecture littéraire* dans le cadre d'une *formation littéraire* à l'école obligatoire pour y former des *amateurs éclairés* de littérature 32
   3.3. La littérature dans la discipline *Français* 34
4. Transposition didactique et scolarisation 35
   4.1. La transposition didactique 36
   4.2. Succès et critiques de la TD en didactique du français 39
   4.3. Scolarisation et culture scolaire 41
5. Considérations terminologiques 43
   5.1. *Notion* et *concept* en didactique du français 43
   5.2. Les savoirs narratologiques, des « objets enseignés » ordinaires ? 44
   5.3. Contenus proto-, para-, disciplinaires 45
   5.4. L'outil en didactique du français 46
   5.5. Le pari des savoirs et des outils 47

PARTIE 2. LA SCOLARISATION DE LA NARRATOLOGIE (1966-2022) – QUELLE EVOLUTION ? 49

INTRODUCTION 53

Corpus exploités 55
   Les prescrits au fil du temps 56
   Les manuels scolaires 57
   Les revues didactiques et professionnelles 58
   Entretiens avec les acteur·rices de la scolarisation de la narratologie 58
   Et un rien d'archives 59

CHAPITRE 1 - LA SEDUCTION ET L'ENTREE DANS LES CLASSES 61

1. La scolarisation militante de la théorie du récit 62
   1.1. 1966, année faste 62
   1.2. Les premières traces de scolarisation : Enseignement 70 65
   1.3. Genette et l'enseignement secondaire 73
   1.4. Le rôle de l'AFEF et la Commission Emmanuel (France) 75
   1.5. Ailleurs en francophonie, le rôle des associations professionnelles d'enseignant·es de français 79
   1.6. La revue *Pratiques* : haut lieu de la théorie du récit à usage scolaire 88
   1.7. Et du côté de l'école élémentaire, le rôle de *Repères* 92
2. Le temps des synthèses et des manuels 94
   2.1. Des synthèses dans la continuité des revues 94

2.2. Dumortier et Plazanet versus Genette : un exemple d'élaboration didactique 100
2.3. La manuélisation de la théorie du récit 106

CHAPITRE 2 - L'ENTREE DANS LES PRESCRITS ET LA « DERIVE TECHNICISTE » 115

1. La mode passée de la narratologie, déjà 116
2. L'entrée des théories du récit dans les prescrits 117
2.1. D'abord en Belgique 117
2.2. Et au Québec 119
2.3. Puis en Suisse 125
2.4. Et enfin en France 128
3. Et dans les classes ? 133
4. Le temps des critiques 137
4.1. L'examen critique de la transposition didactique de la narratologie 138
4.2. La condamnation d'une « dérive techniciste » 149

PARTIE 3. LA NARRATOLOGIE EN CLASSE DE FRANÇAIS AUJOURD'HUI – UN ETAT DES LIEUX 161

INTRODUCTION 165

CHAPITRE 1 - CHOIX CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES 167

1. Décrire en didactique 167
2. Pratiques déclarées et « rapport à » 169
2.1. Des pratiques déclarées plutôt qu'effectives 169
2.2. Des savoirs déclarés et le « rapport au » savoir des enseignant·es 170
2.3. « Rapport à » la théorie du récit 171
2.4. « Rapport à » la littérature 172
3. Comprendre, interpréter, apprécier le texte littéraire 173
4. Une approche mixte et comparative 174
4.1. Une recherche mixte 174
4.2. Une approche comparative 175
5. Corpus et méthodologie 177
5.1. Les prescrits actuels 177
5.2. Les manuels 177
5.3. Les ressources des enseignant·es 178
5.4. Les pratiques déclarées 179
5.4.1. L'enquête par questionnaire 179
L'élaboration du questionnaire (octobre 2021 – mars 2022) 180
L'enquête (avril 2022 – février 2023) 181
Le traitement des données (mars – septembre 2023) 181
Données relatives au questionnaire 183
Une enquête par questionnaire sur 4 terrains 183
5.4.2. Les entretiens semi-directifs 186

CHAPITRE 2 - QUELLES NOTIONS NARRATOLOGIQUES POUR QUELS USAGES ? 193

1. Dans les prescrits 193
1.1. Belgique francophone – Fédération Wallonie-Bruxelles 193
1.1.1. Les prescrits considérés pour cette analyse 193
1.1.2. Contexte des prescrits envisagés 195
1.1.3. Structure des programmes 196
1.1.4. Les notions narratologiques dans les prescrits belges 198
L'incontournable *schéma narratif* 200
Un schéma narratif, mais pour quoi faire ? 202
Ellipse partout, Greimas nulle part 203
Un narrateur cantonné au secondaire I 203
Une tension nouvelle 204

Une terminologie hésitante pour des notions peu présentes ? 204
« Narratologie », cet apax des prescrits belges 205
1.1.5. Des notions pour quelles finalités ? 205
1.1.6. Synthèse 208
1.2. France 209
1.2.1. Les prescrits considérés pour cette analyse 209
1.2.2. Structure des programmes 210
1.2.3. Les notions narratologiques dans les prescrits français 212
1.2.4. Des programmes français bien peu narratologiques 218
1.3. Québec 219
1.3.1. Les prescrits considérés pour cette analyse 219
1.3.2. Structure des programmes 219
1.3.3. Les notions narratologiques dans les prescrits québécois 221
1.3.4. Des notions pour quelles finalités ? 223
Une intrigue à écrire 223
Le schéma narratif : un outil de planification et de compréhension 223
Le flou du point de vue et du narrateur 224
1.4. Suisse 227
1.4.1. Contexte et prescrits considérés pour cette analyse 227
1.4.2. Structure des programmes 228
Au secondaire I : le PER depuis 2011 228
Au secondaire II : communication écrite/orale et littérature 232
1.4.3. Les notions narratologiques dans les prescrits suisses 235
Au secondaire I : le PER et sa grammaire pas toujours en accord 236
Au secondaire II : des prescrits en tous sens, et moins de notions explicitement citées (ou pas du tout) 239
1.4.4. Des notions pour quelles finalités ? 241
1.4.5. Les prescrits les plus narratologiques ? 243
1.5. En conclusion de l'analyse des prescrits 243
2. Dans les manuels 249
2.1. Des notions narratologiques dans des chapitres variés 250
2.2. Quelles notions pour quels usages ? 251
2.2.1. Point de vue, focalisation et narrateur (et difficulté à établir une progression) 251
2.2.2. Schéma narratif et schéma actantiel 260
2.2.3. Ordre du récit 262
2.2.4. Le terme « narratologie », absent des manuels 263
2.3. Synthèse 264
3. Dans les pratiques déclarées 269
3.1. Quelle place pour les outils narratologiques dans les pratiques déclarées ? 270
3.1.1. Le « top 8 » des notions narratologiques dans l'enseignement 271
3.1.2. Les schémas : des classiques qu'on aime détester (en particulier en France) 276
3.1.3. Focus sur le narrateur et la focalisation 282
3.1.4. Ordre et rythme du récit 288
3.1.5. La tension narrative : une notion en émergence (en France) ? 289
3.1.6. Une notion disparue : les possibles narratifs 292
3.1.7. Un postsecondaire québécois particulièrement peu narratologique 292
3.1.8. Croisement de données et (légères) tendances 293
3.2. Les finalités associées aux notions narratologiques 294
3.2.1. Théorie du récit, explication de texte et paraphrase 297
3.2.2. Des notions narratologiques utiles 299
3.2.3. Réflexivité et motivation devant la lecture 300
3.3. Enseigner et évaluer explicitement la théorie du récit ? 301
3.3.1. Quelle évaluation de la maitrise des notions narratologiques ? 307
CHAPITRE 3 - LES ENSEIGNANT·ES ET LA THEORIE DU RECIT 315
1. Les difficultés exprimées 315

2. Le rapport à la théorie du récit 323
2.1. Les « bénéfices indéniables » de la narratologie selon Yves Reuter (et 529 enseignant·es) 324
2.2. Dimension subjective du rapport à la théorie du récit 327
2.2.1. Plaisir, saveur et fascination, du plan personnel au plan didactique 327
2.2.2. Un RTR marqué négativement : déplaisir, technicité et obstacle didactique..... 329
2.3. Dimension cognitive du RTR 331
2.3.1. Le registre de l'utilité : du « non » au « oui, mais »..... 331
2.3.2. La métaphore de la boite à outils 337
2.3.3. Un rapport à la théorie du récit qui évolue 339
2.3.4. Utilisation du terme narratologie et rapport à la terminologie 341
3. Les ressources des enseignant·es 346
3.1. Quelles ressources utilisées : ouvrages de synthèse ou manuels ? Fiches ! 347
3.2. Des ressources « maison » : fiches théoriques pour l'analyse du récit 351
3.3. Quelles ressources pour construire ces « documents » ? 354

CONCLUSION GENERALE 365

TABLE DES FIGURES 383

TABLE DES TABLEAUX 385

BIBLIOGRAPHIE 387

ARCHIVES CONSULTEES 387

ENTRETIENS AVEC LES ACTEUR·RICES DE LA SCOLARISATION 387

OUVRAGES ET ARTICLES 388

MANUELS SCOLAIRES 410

Belgique 410
France 412
Québec 412
Suisse 412

PRESCRITS ET TEXTES OFFICIELS ACTUELS 412

Belgique 412
France 413
Québec 413
Suisse 414

PRESCRITS ET TEXTES OFFICIELS ANCIENS 415

Belgique 415
France 415
Québec 415
Suisse 415

TABLE DES MATIERES 417