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)

ANNEXES

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

Liste des annexes

Annexe 1. Questionnaire 5
Annexe 2. Résultats de l'enquête par questionnaire et synthèse 60
Annexe 3. Guide d'entretien 209
Annexe 4. Liste des entretiens 213
Annexe 5. Extrait d'un entretien 215
Annexe 6. Fréquence de mots dans les entretiens 221
Annexe 7. Grille d'analyse des prescrits 225

Annexe 1. Questionnaire

Quelle place pour la théorie du récit dans l'enseignement du français ?

Enquête internationale sur les pratiques enseignantes

Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 15 à 30 minutes, composé principalement de questions fermées. Les questions ouvertes sont facultatives. Il est possible d'enregistrer vos réponses pour y revenir plus tard.

Le questionnaire est destiné aux enseignantes et aux enseignants de français dans l'enseignement secondaire (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique, en Suisse, en France et au Québec (y compris collégial).

Ce recueil d'information s'insère dans le cadre d'une enquête internationale menée par l'équipe de recherche DiNarr (https://wp.unil.ch/narratologie/recherches-2/narratologie_enseignement/) (Didactique & Narratologie) de l'Université de Lausanne en Suisse.

Objectifs de la recherche

Le questionnaire vise à mieux comprendre la place de la théorie du récit dans les pratiques de terrain afin, dans un temps second, de trouver des moyens pour mieux accompagner les enseignant·e·s et les élèves dans ce domaine.

Pour ce faire, nous souhaitons connaitre vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la théorie du récit.

Nous vous remercions déjà de votre participation à cette recherche et du temps que vous lui accordez.

Il y a 88 questions dans ce questionnaire.

Présentation du projet de recherche

J'enseigne : *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles)
- ◯ en France
- ◯ au Québec (ou dans une école francophone au Canada)
- ◯ en Suisse romande

Votre collaboration est très précieuse et nous vous en remercions vivement!

Le questionnaire compte 7 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

Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire évaluatif.

Confidentialité

Les renseignements transmis demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne fera l'objet d'une publication. Les données seront conservées uniquement dans un espace crypté d'un serveur de l'Université de Lausanne ; seul le chercheur y aura accès. Les renseignements personnels seront détruits sept ans après la fin de cette recherche financée par le Fond National Suisse (n° 100019_197612 / 1 / de 2021 à 2025). Durant ce laps de temps, vous avez l'opportunité de contacter le chercheur au sujet de vos données personnelles afin de les rectifier ou de les supprimer. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Avantages pour les répondants

En répondant intégralement au questionnaire, vous recevez l'accès au livre PDF de Raphaël Baroni (2017), *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.

Par ailleurs, si vous le désirez, vous pourrez courir la chance de gagner l'un des prix suivants :

- des bons d'achats d'une valeur 20.- CHF valables à la Librairie Payot (Lausanne)
- 2 x un abonnement d'un an à la bibliothèque de la Fondation Jan Michalski
- 5 x 2 entrées pour l'exposition *Markus Raetz | Le reflet des mots*, qui se tiendra à la Fondation Jan Michalski du 18 mars au 10 juillet 2022.

Les informations concernant ces prix sont présentées à la fin du questionnaire.

Par ailleurs, si vous le désirez, vous pourrez courir la chance de gagner l'un des prix suivants :

- 2 x *Le Bon Usage*
- 5 x *Le Petit Bon usage* (offerts par les Éditions De Boeck)
- 5 x 2 entrées au spectacle *La Convivialité* (LLN – 23/05/2022)
- 5 x recueils de nouvelles *Fenêtres sur court* avec son carnet pédagogique pour aborder le genre de la nouvelle en classe de français (offerts par la Collection Espace Nord).

Les informations concernant ces prix sont présentées à la fin du questionnaire.

Par ailleurs, si vous le désirez, vous pourrez courir la chance de gagner l'un des prix suivants :

- 2 x Le Bon Usage
- 5 x Le Petit Bon usage

(offerts par les Éditions De Boeck)

Les informations concernant ces prix sont présentées à la fin du questionnaire.

Par ailleurs, si vous le désirez, vous pourrez courir la chance de gagner l'un des prix suivants :

- 5 x bons d'achat de 25$ (offerts par l'Association des libraires du Québec, regroupant 140 librairies indépendantes)
- 2 x *Le Bon Usage*
- 5 x *Le Petit Bon Usage* (offerts par les Editions De Boeck)

Les informations concernant ces prix sont présentées à la fin du questionnaire.

Date limite pour répondre au questionnaire

25 février 2023

Informations pratiques pour remplir le questionnaire

Il est possible d'enregistrer vos réponses afin de compléter le questionnaire en plusieurs temps. En ce cas, vous devrez renseigner votre adresse courriel. Celle-ci sera supprimée dès qu'aura été atteinte la date limite pour répondre au questionnaire.

La participation à ce sondage sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer à cette phase de la recherche selon les modalités présentées.

J'enseigne le français au secondaire et J'ACCEPTE de répondre au questionnaire dont je comprends le caractère facultatif : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui

◯ Non

Responsable de la recherche

Luc Mahieu, doctorant
Sous la direction de Raphaël Baroni, professeur associé
Faculté des lettres
Université de Lausanne
Contact : luc.mahieu@unil.ch (mailto:luc.mahieu@unil.ch)

A toutes fins utiles, l'Université de Lausanne dispose d'un délégué à la protection des données :
mikhael.salamin@unil.ch (mailto:mikhael.salamin@unil.ch)
Affaires générales
Quartier UNIL-Centre
Bâtiment Unicentre
CH-1015 Lausanne (Suisse)

1. Utilisation des outils narratologiques

Dans cette première partie, les questions portent sur la place des outils d'analyse du récit dans vos pratiques d'enseignement

N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire évaluatif

Indiquez à quelle fréquence les notions suivantes font partie de votre enseignement : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
Schéma quinaire / schéma narratif	○	○	○	○	○	○
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	○	○	○	○	○	○
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	○	○	○	○	○	○
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	○	○	○	○	○	○
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	○	○	○	○	○	○
Narration en « je », « il », « vous »	○	○	○	○	○	○
Focalisation	○	○	○	○	○	○
Perspective	○	○	○	○	○	○
Point de vue	○	○	○	○	○	○
Analepse (flashback)	○	○	○	○	○	○
Prolepse (flashforward)	○	○	○	○	○	○
Auteur implicite (auteur impliqué)	○	○	○	○	○	○

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	○	○	○	○	○	○
Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	○	○	○	○	○	○
Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	○	○	○	○	○	○
Narrateur non fiable	○	○	○	○	○	○
Narrataire	○	○	○	○	○	○
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	○	○	○	○	○	○
Scène / sommaire	○	○	○	○	○	○
Ellipse	○	○	○	○	○	○
Pause	○	○	○	○	○	○
Métalepse	○	○	○	○	○	○
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	○	○	○	○	○	○
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	○	○	○	○	○	○
Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	○	○	○	○	○	○

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	○	○	○	○	○	○
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	○	○	○	○	○	○
Schéma des possibles narratifs (Bremond)	○	○	○	○	○	○

Répondez sur base de vos connaissances directes sans céder à la tentation de consulter des ressources externes (Internet, ouvrage de référence…)

Y a-t-il d'autres notions liées à la théorie du récit que vous abordez en classe ? Utilisez-vous une autre terminologie ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

Parmi les notions que vous utilisez, quelles sont celles dont la définition vous semble la moins claire ? Celles qui sont les moins appropriées pour l'enseignement ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Schéma quinaire / schéma narratif
- [ ] Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)
- [ ] Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)
- [ ] Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)
- [ ] Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne
- [ ] Narration en « je », « il », « vous »
- [ ] Focalisation
- [ ] Perspective
- [ ] Point de vue
- [ ] Analepse (flashback)
- [ ] Prolepse (flashforward)
- [ ] Auteur implicite (auteur impliqué)
- [ ] Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)
- [ ] Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)
- [ ] Narrateur optionnel (récits sans narrateur)
- [ ] Narrateur non fiable
- [ ] Narrataire
- [ ] Enchâssement narratif (narration intradiégétique)
- [ ] Scène / sommaire
- [ ] Ellipse
- [ ] Pause
- [ ] Métalepse
- [ ] Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours
- [ ] Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)
- [ ] Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)
- [ ] Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)
- [ ] Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)
- [ ] Schéma des possibles narratifs (Bremond)

Voici les notions que vous utilisez en classe. Parmi celles-ci, quelles sont...

	Les notions qui sont des objets d'enseignement explicite (présentation, définition, éventuellement exercices spécifiques d'appropriation)	Les notions que vous considérez acquises (ou devant être acquises) par vos élèves au moment de leur entrée dans votre classe ?	Les notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent ?
Schéma quinaire / schéma narratif	☐	☐	☐
Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	☐	☐	☐
Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	☐	☐	☐
Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	☐	☐	☐
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	☐	☐	☐
Narration en « je », « il », « vous »	☐	☐	☐
Focalisation	☐	☐	☐
Perspective	☐	☐	☐
Point de vue	☐	☐	☐
Analepse (flashback)	☐	☐	☐
Prolepse (flashforward)	☐	☐	☐

	Les notions qui sont des objets d'enseignement explicite (présentation, définition, éventuellement exercices spécifiques d'appropriation)	Les notions que vous considérez acquises (ou devant être acquises) par vos élèves au moment de leur entrée dans votre classe ?	Les notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent ?
Auteur implicite (auteur impliqué)	☐	☐	☐
Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	☐	☐	☐
Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	☐	☐	☐
Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	☐	☐	☐
Narrateur non fiable	☐	☐	☐
Narrataire	☐	☐	☐
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	☐	☐	☐
Scène / sommaire	☐	☐	☐
Ellipse	☐	☐	☐
Pause	☐	☐	☐
Métalepse	☐	☐	☐
Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	☐	☐	☐
Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	☐	☐	☐

	Les notions qui sont des objets d'enseignement explicite (présentation, définition, éventuellement exercices spécifiques d'appropriation)	Les notions que vous considérez acquises (ou devant être acquises) par vos élèves au moment de leur entrée dans votre classe ?	Les notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent ?
Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	☐	☐	☐
Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	☐	☐	☐
Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	☐	☐	☐
Schéma des possibles narratifs (Bremond)	☐	☐	☐

Listes à cocher la base de vos sélections précédentes

Parmi les notions que vous utilisez, quelles sont les 5 notions que les élèves ont le plus de mal à comprendre et à maitriser dans le niveau d'enseignement dans lequel vous exercez ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Schéma quinaire / schéma narratif
- [ ] Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)
- [ ] Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)
- [ ] Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)
- [ ] Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne
- [ ] Narration en « je », « il », « vous »
- [ ] Focalisation
- [ ] Perspective
- [ ] Point de vue
- [ ] Analepse (flashback)
- [ ] Prolepse (flashforward)
- [ ] Auteur implicite (auteur impliqué)
- [ ] Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)
- [ ] Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)
- [ ] Narrateur optionnel (récits sans narrateur)
- [ ] Narrateur non fiable
- [ ] Narrataire
- [ ] Enchâssement narratif (narration intradiégétique)
- [ ] Scène / sommaire
- [ ] Ellipse
- [ ] Pause
- [ ] Métalepse
- [ ] Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours
- [ ] Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)
- [ ] Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)
- [ ] Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)
- [ ] Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)
- [ ] Schéma des possibles narratifs (Bremond)

Pour approcher certaines notions narratologiques, avez-vous recours à d'autres supports que le récit littéraire (roman, nouvelle, conte…) ? Si oui, lesquels :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ BD
- ☐ Manga
- ☐ Film
- ☐ Série télévisée
- ☐ Texte dramatique
- ☐ Représentation théâtrale
- ☐ Autre:

Dans le cadre de quelles activités ou de quelles productions l'élève est-il amené / est-elle amenée, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques ?

En production orale : *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Aucune activité
- ☐ Débat interprétatif suite à la lecture d'un texte littéraire/la vision d'un film…
- ☐ Explication de texte
- ☐ Cercle/comité de lecture
- ☐ Autre:

En production écrite : *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Aucune activité
- [ ] Test de lecture (vérification de la lecture)
- [ ] Test de lecture (vérification de la compréhension de l'histoire)
- [ ] Journal de lecture
- [ ] Résumé/contraction de texte
- [ ] Résumé apéritif (4e de couverture) d'une lecture
- [ ] Dissertation (littéraire)
- [ ] Commentaire de texte
- [ ] Explication de texte
- [ ] Commentaire composé
- [ ] Autobiographie de lecteur
- [ ] Journal de personnage
- [ ] Journal de lecteur
- [ ] Atelier d'écriture créative/inventive
- [ ] Rédaction de récits de fiction
- [ ] Essai
- [ ] Suite de texte
- [ ] Autre:

Quelles sont les modalités d'évaluation que vous employez afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par vos élèves ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Je n'évalue pas ces objets
- [ ] J'évalue leur maitrise en sollicitant une restitution de type théorique (être capable de définir, expliquer la notion)
- [ ] J'évalue leur maitrise dans des utilisations en contexte (dans des productions liées à des lectures libres ou imposées)

Choisissez le ou les énoncés qui correspond(ent) le mieux à votre pratique.

Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
La justesse de leur compréhension des œuvres littéraires.	○	○	○	○	○	○
La qualité de leur interprétation des œuvres littéraires.	○	○	○	○	○	○
Le degré de justification de leurs réactions personnelles aux œuvres littéraires.	○	○	○	○	○	○
La pertinence de leur jugement critique sur les œuvres littéraires.	○	○	○	○	○	○
Leur recours à des connaissances et des stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires.	○	○	○	○	○	○

2. Focus sur le narrateur et la focalisation

Dans cette partie, nous nous intéressons spécifiquement aux notions de focalisation et de narrateur dans vos pratiques d'enseignement.

N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire évaluatif.

Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation interne : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Le récit est filtré par la subjectivité/ les perceptions des personnages.

◯ Le narrateur en dit autant que ce que sait le personnage.

◯ Le récit est centré sur un personnage.

◯ Selon moi, les trois définitions a/b/c sont également importantes pour définir la notion de focalisation interne.

Important : toutes les définitions suivantes sont attestées dans les pratiques et dans la littérature scientifique. L'objectif de cette question est d'identifier la plus répandue dans le champ de l'enseignement

Concernant les notions de focalisation externe et de focalisation zéro, est-ce que vous diriez que: *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ dans les deux cas, on n'est pas dans le point de vue du personnage.

◯ ces deux modes s'opposent en ce qui concerne la quantité d'information fournie par le récit.

◯ ces deux modes s'opposent à la focalisation interne.

◯ Je ne distingue pas ces deux notions.

Avec quelle terminologie décririez-vous à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part: *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Narrateur homodiégétique
- [ ] Narrateur intérieur
- [ ] Narrateur interne
- [ ] Narrateur-personnage
- [ ] Narrateur intradiégétique
- [ ] Narration à la première personne / en « je »
- [ ] Narrateur présent
- [ ] Narrateur participant
- [ ] Autre: _____

Plusieurs choix possibles si vous utilisez couramment ces expressions.

Ces notions de focalisation et de statut du narrateur sont-elles abordées par vos instructions officielles /votre programme/ votre plan d'étude? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Oui
- ◯ Non
- ◯ Je ne sais pas

Selon vous, est-il important d'enseigner ces notions de focalisation et de statut du narrateur ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Pas du tout ou très peu important
- ◯ Peu important
- ◯ Important
- ◯ Très important

Si vous pensez leur enseignement important, quel est leur intérêt ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

3. Matériel didactique utilisé

Indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs manuels scolaires dans votre pratique de classe : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ jamais
- ◯ très rarement
- ◯ occasionnellement
- ◯ assez souvent
- ◯ souvent
- ◯ toujours

Quels manuels utilisez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Aucun
- ◯ *Français Livre unique*
- ◯ *L'Atelier du langage*
- ◯ *Comprendre et s'exprimer en français*
- ◯ Autre [ ]

Si vous n'en utilisez pas, veuillez cocher Aucun

Quels manuels utilisez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Aucun
- ◯ *Point-Virgule*
- ◯ *Tangram*
- ◯ *Qualif'Français*
- ◯ *Connexion français*
- ◯ *Français voie active*
- ◯ *Objectif Français pour se qualifier*
- ◯ Français pour réussir
- ◯ Autre [ ]

Si vous n'en utilisez pas, veuillez cocher Aucun

Quels manuels utilisez-vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

[ ]

Dans la préparation de vos cours, indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs ouvrages de synthèse à destination des enseignants et ayant trait à l'analyse du récit ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
Adam, Jean-Michel (1984), *Le récit,* Paris, Presses universitaires de France, 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 ».	○	○	○	○	○	○

	jamais	très rarement	occasionnellement	assez souvent	souvent	toujours
Dumortier, Jean-Louis & Micheline Dispy (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction,* Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Tactiques 1 ».	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Goldenstein, Jean-Pierre (2005 [1976]), *Lire le roman,* De Boeck Supérieur, coll. « Savoirs en Pratique ».	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Autre référence

Veuillez écrire votre réponse ici :

Proposez-vous des fiches théoriques spécifiques sur les outils d'analyse du récit ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui
◯ Non

Ces fiches sont : *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Personnelles, je les ai créées et personnalisées (éventuellement à partir de ressources existantes)
- ☐ Issues d'une ressource partagée sur un groupe de partage de cours (Facebook, Weblettres ou autres)
- ☐ Une création collective avec des collègues de mon établissement
- ☐ Utilisées par l'ensemble des collègues à notre niveau
- ☐ Utilisées par la majorité des collègues à notre niveau
- ☐ Issues d'un manuel scolaire

Acceptez-vous d'enrichir le corpus de notre recherche en nous partageant ces fiches ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Oui, j'autorise à utiliser ces ressources à des fins d'analyse.

Ces ressources seront uniquement utilisées dans le cadre de la recherche et ne seront pas diffusées. Nous vous remercions de bien vouloir cocher la case suivante afin de marquer votre accord de façon explicite.

Merci de télécharger la fiche :

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

Un seul document svp en format PDF

4. Rapport à la littérature et à son enseignement

En moyenne, combien de temps consacrez-vous à la littérature dans votre cours de français? *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

%

Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture et d'appréciation d'œuvres littéraires : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	jamais	très rarement	quelquefois	assez souvent	souvent	toujours
La compréhension des œuvres littéraires	○	○	○	○	○	○
L'interprétation des œuvres littéraires	○	○	○	○	○	○
L'appréciation des œuvres littéraires	○	○	○	○	○	○

Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ pas du tout ou très peu
- ◯ peu
- ◯ moyennement
- ◯ assez
- ◯ beaucoup

Et pour quelles raisons ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
La littérature est un patrimoine culturel à connaitre pour raffiner son gout.	◯	◯	◯	◯	◯
À travers un texte littéraire, le lecteur pénètre dans l'univers intérieur de l'auteur, accède à sa vision du monde, se confronte à ses valeurs, ses désirs, ses aspirations.	◯	◯	◯	◯	◯
L'objectif du cours de français est de faire découvrir les procédés de création des textes littéraires et d'aménager des situations favorisant la création par les élèves.	◯	◯	◯	◯	◯
Les textes étudiés en classe doivent appartenir autant à des genres « nobles » qu'à des genres jugés secondaires, comme le récit d'aventures ou la bande dessinée.	◯	◯	◯	◯	◯

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'école doit donner la priorité à l'étude des œuvres patrimoniales et exclure les ouvrages ou les écrivains qui n'en font pas partie officiellement.	○	○	○	○	○
L'essentiel consiste à élargir le plus possible les intérêts littéraires des élèves et à les munir d'outils et de concepts leur permettant de juger et d'interpréter les discours littéraires de façon autonome et fondée.	○	○	○	○	○
Le corpus littéraire de la classe est surtout constitué d'œuvres du passé qui ont réussi à s'imposer au cours de l'histoire et ont accédé au statut de « classiques ».	○	○	○	○	○
La littérature est d'abord un art pour l'art (autosuffisance de l'art verbal)	○	○	○	○	○

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Dans l'enseignement littéraire, ce qui est important, ce sont les idées, les thèmes et les thèses sur lesquels les textes littéraires nous amènent à réfléchir (en philosophie, psychologie, sociologie, politique...)	○	○	○	○	○
La littérature est d'abord l'ensemble des ouvrages admis comme marquants par les intellectuels, les critiques ou les historiens de la littérature.	○	○	○	○	○
Les genres et les formes littéraires évoluent et se renouvèlent constamment.	○	○	○	○	○
Si elle veut initier pleinement les jeunes au phénomène littéraire, l'école doit rendre compte de la diversité des littératures.	○	○	○	○	○

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'écriture est un travail sur le langage où les mots construisent en eux-mêmes le sens, sans n'être plus de simples substituts du réel.	◯	◯	◯	◯	◯
La littérature permet de s'intégrer à l'élite cultivée.	◯	◯	◯	◯	◯
L'intérêt de la littérature est lié aux messages qu'elle transmet : elle est un art qui traduit des idées au moyen du langage.	◯	◯	◯	◯	◯

Dans votre enseignement, abordez-vous les genres multimodaux et numériques suivants : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non	Je ne sais pas ce que c'est
L'application littéraire	◯	◯	◯
Le livre enrichi	◯	◯	◯
L'œuvre augmentée	◯	◯	◯
La bande dessinée numérique	◯	◯	◯
La twittérature	◯	◯	◯
L'instagrature	◯	◯	◯
La littérature sur Facebook	◯	◯	◯
La fanfiction	◯	◯	◯
L'hypertexte	◯	◯	◯
Le wiki	◯	◯	◯
Le blogue	◯	◯	◯
La poésie numérique	◯	◯	◯
La design fiction	◯	◯	◯
La notifiction	◯	◯	◯
Le scénarimage	◯	◯	◯
Le jeu vidéo	◯	◯	◯
Le webdocumentaire	◯	◯	◯

	Oui	Non	Je ne sais pas ce que c'est
Le balado	◯	◯	◯

Quels autres genres multimodaux et numériques abordez-vous dans votre enseignement ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

Ces genres multimodaux et numérique sont abordés dans quel but ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Travailler l'interprétation en lecture
- ☐ Travailler la compréhension en lecture
- ☐ Travailler l'appréciation en lecture
- ☐ Mener des activités de création à partir des œuvres numériques
- ☐ Comparer les genres sur papier aux genres numériques
- ☐ Travailler les codes visuels, sonores et audiovisuels des genres numériques
- ☐ Se rapprocher de la culture numérique de vos élèves
- ☐ Développer l'esprit critique des jeunes face au numérique
- ☐ Autre:

Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

En abordant de tels genres multimodaux et numériques, considérez-vous que vous sortez du cadre scolaire? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ pas du tout
- ◯ très peu
- ◯ peu
- ◯ assez bien
- ◯ beaucoup

Vous sentez-vous outillé pour aborder ces genres ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ pas du tout
- ◯ très peu
- ◯ peu
- ◯ assez bien
- ◯ beaucoup

5. Rapport à la théorie du récit

Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Dans mes lectures privées, *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
je mobilise les connaissances issues de la théorie du récit.	◯	◯	◯	◯	◯
j'estime que la qualité d'un récit tient, entre autres, à la complexité de la forme narrative, dont on peut rendre compte en mobilisant des concepts narratologiques.	◯	◯	◯	◯	◯

En tant qu'enseignant·e, *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
je ne considère pas les notions narratologiques comme un élément essentiel du cours que je dispense.	◯	◯	◯	◯	◯
je n'enseigne que les notions prescrites par le plan d'étude/ le programme scolaire.	◯	◯	◯	◯	◯

L'utilisation de notions narratologiques me permet, dans mon enseignement : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits	◯	◯	◯	◯	◯
le décloisonnement entre analyse des textes et analyses des phrases	◯	◯	◯	◯	◯
de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures...) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur de ces genres.	◯	◯	◯	◯	◯
de mettre en relation le récit, les opérations de lecture et les opérations d'écriture (en démontant et remontant le texte, comme un mécano)	◯	◯	◯	◯	◯

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
de favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture	○	○	○	○	○

L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser	◯	◯	◯	◯	◯
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 narratif…)	◯	◯	◯	◯	◯
de construire des compétences d'analyse transmédiatiques.	◯	◯	◯	◯	◯

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'utilisation de notions narratologiques permet de discuter des effets de lecture.	◯	◯	◯	◯	◯
La mobilisation de notions théoriques permet de fonder l'appréciation esthétique ou éthique.	◯	◯	◯	◯	◯
L'utilisation d'outils d'analyse du récit permet d'améliorer les compétences de compréhension.	◯	◯	◯	◯	◯
Le schéma quinaire/narratif est un incontournable pour l'exercice du résumé de texte (narratif).	◯	◯	◯	◯	◯
L'utilisation du métalangage que constitue le vocabulaire de la théorie du récit permet aux élèves de se distinguer entre eux.	◯	◯	◯	◯	◯
La découverte de notions narratologiques permet aux élèves d'enrichir leur expérience littéraire.	◯	◯	◯	◯	◯

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture- plaisir.	◯	◯	◯	◯	◯

La maitrise de notions narratologiques *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
permet de favoriser une lecture distanciée chez l'élève.	○	○	○	○	○
est indispensable pour la poursuite d'étude de type littéraire.	○	○	○	○	○
augmente les compétences de réflexivité des élèves.	○	○	○	○	○
est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (bac de français)	○	○	○	○	○
est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (CESS Français et/ou examen de français)	○	○	○	○	○
est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (Diplôme national du brevet / Baccalauréat / Baccalauréat professionnel / brevet professionnel (BP) / certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	○	○	○	○	○

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (Épreuve uniforme de français (CEGEP))	◯	◯	◯	◯	◯

En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Non, tout à fait inutile.
- ◯ Non, plutôt inutile
- ◯ Oui plutôt utile
- ◯ Oui très utile
- ◯ Sans avis

6. Formation et sentiment de maitrise des outils narratologiques

Un grand merci du temps que vous consacrez à cette recherche. Ceci est l'avant-dernière partie. Comme pour la suivante, il est assez rapide d'y répondre.

Quelle est votre formation ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Bachelor en lettres
- [ ] Master en lettre
- [ ] Master en enseignement pour le degré secondaire I
- [ ] Master of advanced studies en enseignement pour le degré secondaire II
- [ ] Doctorat
- [ ] Autre:

Quelle est votre formation ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) / terminologie avant la réforme de Bologne (2007) : Régendat en école normale
- [ ] Master en langues et lettres françaises et romanes (terminologie avant la réforme de Bologne (2007) : Licence en philologie romane) Si vous avez suivi le master à finalité didactique, veuillez également cocher la case AESS.
- [ ] Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
- [ ] Master en sciences de l'éducation
- [ ] Doctorat
- [ ] Autre:

Quelle est votre formation ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Classes préparatoires littéraires
- [ ] Licence en lettres (modernes ou classiques)
- [ ] Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (master MEEF)
- [ ] CAPES
- [ ] Agrégation en lettres
- [ ] Doctorat
- [ ] Autre:

Quelle est votre formation ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Français
- [ ] Baccalauréat en lettres
- [ ] Maitrise en éducation
- [ ] Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire
- [ ] Doctorat
- [ ] Autre:

Comment estimez-vous le soutien dont vous avez bénéficié pour l'enseignement de la théorie du récit dans le cadre de votre formation académique et/ou pédagogique ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Insuffisant
- ◯ Juste suffisant
- ◯ Tout à fait adapté

Comment estimez-vous le soutien dont vous pouvez bénéficier actuellement dans les manuels ou les ouvrages de synthèse destinés aux enseignants ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Insuffisant
- ◯ Juste suffisant
- ◯ Tout à fait adapté

Quelles seraient vos attentes en ce domaine ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

Est-ce que vous trouvez que la formation pédagogique des enseignants accorde à l'apprentissage de la théorie du récit : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Pas assez d'importance
- ◯ Assez d'importance
- ◯ Trop d'importance

7. Expériences professionnelles et contexte d'enseignement

Dans cette dernière partie du questionnaire, les questions portent sur vos expériences professionnelles et votre contexte d'enseignement actuel afin de nous aider à mieux interpréter

et analyser vos réponses aux questions précédentes.
Toutes vos réponses demeurent confidentielles.

Combien d'années d'expérience en enseignement du français en secondaire cumulez-vous? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ 0-5
- ◯ 6-10
- ◯ 16-20
- ◯ 11-15
- ◯ 16-20
- ◯ 21-25
- ◯ 31-35
- ◯ Plus de 35

Dans quel canton enseignez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Genève
- ◯ Valais
- ◯ Vaud
- ◯ Jura
- ◯ Bern
- ◯ Fribourg
- ◯ Neufchâtel

Dans quelle province enseignez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Bruxelles
- ◯ Brabant wallon
- ◯ Hainaut
- ◯ Liège
- ◯ Luxembourg
- ◯ Namur

Dans quelle académie enseignez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Aix-Marseille
- ◯ Amiens
- ◯ Besançon
- ◯ Bordeaux
- ◯ Clermont-Ferrand
- ◯ Corse
- ◯ Créteil
- ◯ Dijon
- ◯ Grenoble
- ◯ Guadeloupe
- ◯ Guyane
- ◯ La Réunion
- ◯ Lille
- ◯ Limoges
- ◯ Lyon
- ◯ Martinique
- ◯ Mayotte
- ◯ Montpellier
- ◯ Nancy-Metz
- ◯ Nantes
- ◯ Nice
- ◯ Normandie
- ◯ Nouvelle-Calédonie
- ◯ Orléans-Tours
- ◯ Paris
- ◯ Poitiers
- ◯ Polynésie française
- ◯ Reims
- ◯ Rennes

- ◯ Saint-Pierre-et-Miquelon
- ◯ Strasbourg -
- ◯ Toulouse
- ◯ Versailles
- ◯ Wallis et Futuna

Dans quelle région enseignez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Abitibi-Témiscamingue
- ◯ Bas–Saint-Laurent
- ◯ Capitale-Nationale
- ◯ Centre-du-Québec
- ◯ Chaudière-Appalaches
- ◯ Côte-Nord
- ◯ Estrie
- ◯ Gaspésie–Iles-de-la-Madeleine
- ◯ Lanaudière
- ◯ Laurentides
- ◯ Laval
- ◯ Mauricie
- ◯ Montréal
- ◯ Montérégie
- ◯ Nord-du-Québec
- ◯ Outaouais
- ◯ Saguenay–Lac-Saint-Jean
- ◯ Autre

À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Secondaire I (VG-1, VG-2, VP)
- [ ] Secondaire II (maturité, école de commerce, école de culture générale)

À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Secondaire I (1ère à 3e année)
- [ ] Secondaire II (4e à 6e année)

À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Collège
- [ ] Lycée
- [ ] Classes préparatoires

À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Premier cycle du secondaire (12-14 ans)
- [ ] Deuxième cycle du secondaire (14-17 ans)
- [ ] Au niveau collégial / CEGEP

Dans quelle voie ou forme d'enseignement exercez-vous majoritairement ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Ecole de maturité générale
- ◯ Ecole de commerce
- ◯ Ecole de culture générale

Dans quelle voie ou forme d'enseignement exercez-vous majoritairement ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Général (G)
- ◯ Technique de transition (TT)
- ◯ Technique de qualification (TQ)
- ◯ Artistique (A)
- ◯ Professionnel (P)

Dans quelle voie ou forme d'enseignement exercez-vous majoritairement ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Générale
- ◯ Technologique
- ◯ Professionnelle

En quelles classes préparatoires enseignez-vous (majoritairement)?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Economiques et commerciales
- ◯ Littéraires
- ◯ Scientifiques
- ◯ BTS (Brevet de technicien supérieur)

Au CEGEP, vous enseignez majoritairement : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ En formation préuniversitaire
- ◯ En formation technique

Quel est le pourcentage approximatif d'élèves de votre école…

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Entre 0 et 10 %	Entre 11 et 25 %	Entre 26 et 50 %	Plus de 50 %
Issus de foyers économiquement défavorisés	◯	◯	◯	◯
Issus de foyers économiquement favorisés	◯	◯	◯	◯

Veillez à remplir les deux lignes.

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

☐ Je ne peux pas répondre à cette question car elle n'est pas applicable à ma situation (par exemple, j'enseigne avec différents publics dans mon établissement).

8. Remerciements et prolongement de la recherche

Voici le questionnaire achevé. Nous vous remercions vivement ! Après avoir sélectionné les options ci-dessous, n'oubliez pas de cliquer sur **Envoyer** en bas de cette page.

Que pensez-vous des questions auxquelles vous avez répondu ? Quelles questions auriez-vous aimé que l'on vous pose de manière à saisir la place et les enjeux de la théorie du récit dans votre pratique d'enseignant·e ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Question ouverte facultative

Désirez-vous être tenu·e au courant des résultats et des suites de cette recherche ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui

◯ Non

Accepteriez-vous de vous rendre disponible pour un entretien éventuel (environ 60 minutes) qui vous permettrait de développer la place qu'occupe la théorie dans vos enseignements, les difficultés que vous rencontrez dans la transmission ou l'usage des notions théoriques et/ou les solutions que vous avez vous-même élaborées en vue surmonter ces difficultés ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui

◯ Non

Les données de l'entretien seront anonymisées et ne pourront servir qu'à des besoins de recherche.

Désirez-vous recevoir la proposition de participer à un développement ultérieur de cette recherche qui visera à tester et à mettre en œuvre des séquences didactiques innovantes en ce qui concerne les notions narratologiques ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui

◯ Non

Remerciements

Nous vous remercions vivement pour le temps consacré à cette recherche.

Vous trouverez ici le lien vers le livre PDF : Baroni, Raphaël (2017), *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine. [Télécharger] (https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_91F2FABBCF53)

Désirez-vous participer au tirage au sort pour les lots de remerciements ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ Oui
◯ Non

Si vous avez répondu oui à l'une des quatre dernières questions, indiquez ici votre adresse courriel (celle-ci ne sera utilisée que dans le cadre que vous aurez autorisé) :

Veuillez écrire votre réponse ici :

Vos réponses au questionnaire ont bien été transmises. Nous vous remercions vivement pour votre participation.

Vous désirez soutenir cette recherche en en augmentant la représentativité ? Partagez ce questionnaire par courriel ou via Facebook/Linkedin en copiant-collant le message suivant :
Vous enseignez le français dans secondaire ? Participez à une enquête sur la place des théories du récit dans l'enseignement du français ! Vous contribuerez ainsi à une recherche scientifique menée en Suisse, au Québec, en France et en Belgique, et courrez la chance de gagner un lot de remerciement.
Lien vers le questionnaire: https://www3.unil.ch/limes5-prod/index.php/537267 (https://www3.unil.ch/limes5-prod/index.php/537267)

L'équipe de recherche DiNarr (Didactique & Narratologie)
Université de Lausanne

28/02/2023 – 19:08
Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 2. Résultats de l'enquête par questionnaire et synthèse

Table des matières

Table des matières 60
1. Synthèse 63
1.1. Une enquête par questionnaire sur 4 terrains 64
1.2. Quelle place pour les outils narratologiques dans l'enseignement ? 66
1.3. Quelles finalités ? 71
1.4. Quelles difficultés ? 74
1.5. Quel rapport à la théorie du récit ? 77
1.6. Quelles ressources ? 80
1.7. Des besoins ? 82
1.8. En guise de conclusion 83
2. Note méthodologique 84
Les étapes de l'enquête : 85
3. Données relatives au questionnaire 86
4. Caractéristiques de l'échantillon constitué 87
4.1. Nombre de répondant·e·s par terrains étudiés 87
4.2. Expérience professionnelle (en nombre d'année) 87
4.3. Origine géographique des répondant·e·s par terrains 88
4.4. À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? 90
4.5. Dans quelle voie ou forme d'enseignement exercez-vous majoritairement ? 94
4.6. Voie d'enseignement des répondant·e·s (regroupement en deux catégories) : 95
4.7. Classe prépa en France/CEGEP au Québec 97
4.8. Composition socioéconomique des établissements 98
5. Utilisation des outils narratologiques 100
5.1. Indiquez à quelle fréquence les notions suivantes font partie de votre enseignement: 100
Comparaison des classements (moyenne de fréquence d'utilisation, utilisation au moins « très rarement » et utilisation au moins « occasionnellement » 102
Moyennes de fréquence (classement sur la moyenne générale) 104
Visualisation des écarts à la moyenne – par terrains 105
Selon le niveau d'enseignement 106
Selon le niveau d'enseignement, par terrains 107
Selon le gout à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires 108

Selon le score socioéconomique des établissements 110
Selon les voies d'enseignement 111
Selon les opérations de lectures priorisées 112
5.2. Y a-t-il d'autres notions liées à la théorie du récit que vous abordez en classe ? Utilisez-vous une autre terminologie ? 113
5.3. Parmi les notions que vous utilisez (cochées en 1.1), quelles sont celles dont la définition vous semble la moins claire ? Celles qui sont les moins appropriées pour l'enseignement ? 119
5.4. Voici les notions que vous utilisez en classe (question 1.1). Parmi celles-ci, ... 121
5.5. Parmi les notions que vous utilisez (question 1.1), quelles sont les 5 notions que les élèves ont le plus de mal à comprendre et à maitriser dans le niveau d'enseignement dans lequel vous exercez ? 123
5.6. Pour approcher certaines notions narratologiques, avez-vous recours à d'autres supports que le récit littéraire (roman, nouvelle, conte…) ? Si oui, lesquels : 125
5.7. Dans le cadre de quelles activités ou de quelles productions l'élève est-il amené / est-elle amenée, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques ? 127
En production orale : 127
En production écrite : 130
5.8. Quelles sont les modalités d'évaluation que vous employez afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par vos élèves ? 132
5.9. Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves :· 133
6. Focus sur le narrateur et la focalisation 134
6.1. Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation interne : 134
6.2. Concernant les notions de focalisation externe et de focalisation zéro, est-ce que vous diriez que : 134
6.3. Avec quelle terminologie décririez-vous à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part ? 135
6.4. Selon vous, est-il important d'enseigner ces notions de focalisation et de statut du narrateur ? 135
6.5. Votre programme aborde-t-il ces notions ? 137
6.6. Si vous pensez leur enseignement important, quel est leur intérêt ? 138
7. Matériel didactique utilisé 152
7.1. Indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs manuels scolaires dans votre pratique de classe : 152
7.2. Quels manuels utilisez-vous ? 155
7.3. Dans la préparation de vos cours, indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs ouvrages de synthèse à destination des enseignant·e·s et ayant trait à l'analyse du récit ? 157
Autres références : 158
Analyse des données textuelles ci-dessus 160
7.4. Proposez-vous des fiches théoriques spécifiques sur les outils d'analyse du récit ? 162
7.5. Ces fiches sont : 162

7.6. Acceptez-vous d'enrichir le corpus de notre recherche en nous partageant ces fiches ? 163
8. Rapport à la littérature et à son enseignement 164
8.1. En moyenne, combien de temps consacrez-vous à la littérature dans votre cours de français? 164
8.2. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture et d'appréciation d'œuvres littéraires : 166
8.3. Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ? 167
8.4. Et pour quelles raisons ? 169
8.5. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : 173
9. Rapport à la théorie du récit 175
9.1. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : 175
9.2. La maitrise de notions narratologiques est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (XXXXX) 179
9.3. En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? 180
10. Formation et sentiment de maitrise des outils narratologiques 182
10.1. Quelle est votre formation ? 182
10.2. Comment estimez-vous le soutien dont vous avez bénéficié pour l'enseignement de la théorie dans le cadre de votre formation académique et/ou pédagogique ? 183
10.3. Comment estimez-vous le soutien dont vous pouvez bénéficier actuellement dans les manuels ou les ouvrages de synthèse destinés aux enseignant·e·s ? 183
10.4. Quelles seraient vos attentes en ce domaine ? 184
10.5. Est-ce que vous trouvez que la formation pédagogique des enseignant·e·s accorde à l'apprentissage de la théorie du récit : . 195
11. Prolongement de la recherche 196
11.1. Que pensez-vous des questions auxquelles vous avez répondu ? Quelles questions auriez-vous aimé que l'on vous pose de manière à saisir la place et les enjeux de la théorie du récit dans votre pratique d'enseignant·e ? 196
11.2. Désirez-vous être tenu·e au courant des résultats et des suites de cette recherche ? 206
11.3. Accepteriez-vous de vous rendre disponible pour un entretien éventuel (environ 60 minutes) qui vous permettrait de développer la place qu'occupe la théorie dans vos enseignements, les difficultés que vous rencontrez dans la transmission ou l'usage des notions théoriques et/ou les solutions que vous avez-vous-même élaborées en vue surmonter ces difficultés ? 207
11.4. Désirez-vous recevoir la proposition de participer à un développement ultérieur de cette recherche qui visera à tester et à mettre en œuvre des séquences didactiques innovantes en ce qui concerne les notions narratologiques ? 207
Les échelles de type Likert utilisées dans le questionnaire 208
Références citées : 208

1. Synthèse

Cette note de synthèse se donne pour ambition de présenter les résultats les plus saillants de l'enquête menée par questionnaire dans le cadre du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement (FNS 100019_197612 / 1)*.
Il s'agit bien d'un document de travail à considérer comme une pièce à casser - ou à enrichir, c'est selon – durant les journées d'étude à venir.
Si j'ai eu le privilège de piloter cette enquête[1], celle-ci n'a été possible qu'avec le concours de très nombreux soutiens, tant dans la préparation en amont du questionnaire que dans la laborieuse diffusion de celui-ci. Que toustes ces partenaires soient ici remercié·e·s[2] !

Cette exploration des pratiques enseignantes a donc généré de très nombreuses données dont le traitement est rendu minimalement dans la suite de ce fort long document. La table des matières ou le volet de navigation de Word constituent d'appréciables outils afin de se repérer et de voyager entre les différentes parties. De tout aussi nombreuses autres opérations de croisement de ces données auraient encore pu être menées. Je suis tout à l'écoute de vos propositions à cet égard.

On le verra également : un certain nombre d'ambitions que nourrissait cette enquête n'ont pu porter leurs fruits. Ainsi, l'exploration du « rapport à la littérature » ou celle du « rapport à la théorie du récit » des répondant·e·s est restée plus en surface qu'espéré, à la fois par la complexité du traitement des données récoltées et par le peu de contraste obtenu dans ces réponses. C'est sans doute cela le jeu de la recherche : lancer de larges filets en espérant la meilleure pêche, et tomber parfois sur un os.

Cette part de l'étude, par la diffusion la plus massive possible du questionnaire qu'on trouve en annexe 1, ambitionnait donc de récolter un maximum de témoignages de pratiques déclarées en ce qui concerne la boite à outils narratologiques des enseignant·e·s. Différentes questions de recherche ont ainsi dirigé la construction de cet outil d'enquête, transposé ensuite en ligne sur la plateforme de sondage LimeSurvey[3] :

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

Parallèlement à la conduite de cette enquête par questionnaire (pour le détail des étapes, voir infra), 34 entretiens ont été menés dans les quatre terrains envisagés

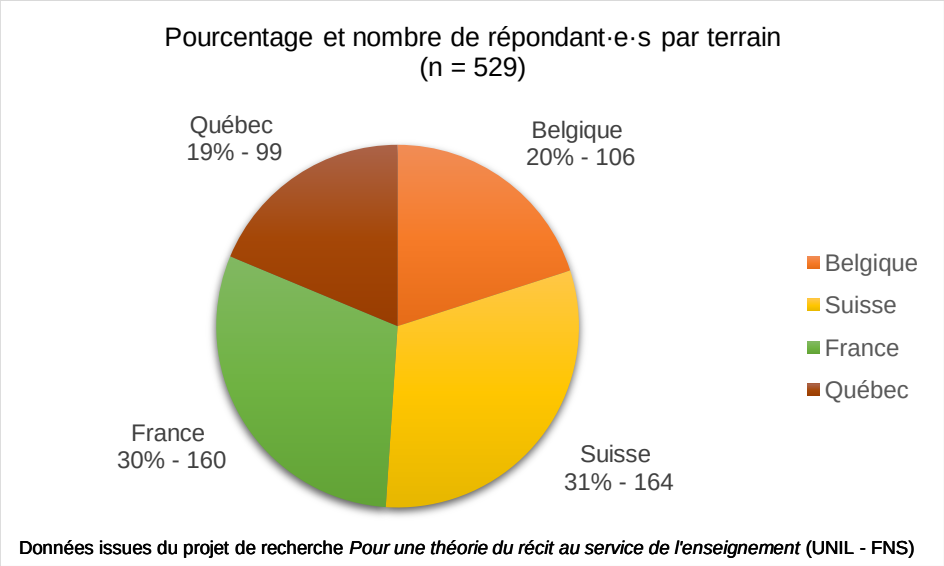
[1] Puisqu'il s'agit de rendre compte, dans cette note, d'une entreprise à la fois collective et individuelle, j'alternerai donc une énonciation en « je » disant le plaisir du chercheur solitaire et le « nous » traduisant le travail en équipe DiNarr avec les partenaires académiques du projet.
[2] Où l'on se promet d'établir une liste pour la thèse à venir…
[3] Ce questionnaire a bénéficié du projet pilote réalisé par Raphaël Baroni et Gaspard Turin dans le cadre de l'avant-projet financé par la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne. Ce dernier s'est concrétisé par la réalisation de 10 entretiens avec des enseignant·e·s du canton de Vaud (Suisse). Voir à ce propos l'article à paraitre dans *Forum Lecture* (2024). La transposition sur LimeSurvey a été réalisée par le service informatique de l'UNIL, merci à eux.

(Belgique, France, Québec et Suisse). Ces entretiens seront analysés à leur tour courant 2023 sur base des axes que dessinent ces premiers résultats tout en tentant de trouver des compléments de réponses aux questions que posent ces données.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler que cette entreprise de large consultation constitue la concrétisation d'une recherche que Yves Reuter appelait de ces vœux en 2000 dans le bilan qu'il proposait sur les rapports entre « *Narratologie, enseignement du récit et didactique du français* ». Avec son point de vue de chercheur, Reuter y énumérait un certain nombre d'acquis d'apprentissage à ainsi mettre au crédit d'une narratologie scolarisée, soulignant dans le même temps la nécessité d'une plus large enquête de terrain pour vérifier ces considérations. Ces bénéfices présumés ont ainsi constitué une source pour la section du questionnaire consacrée au « rapport à la théorie du récit » des enseignant·e·s. On verra ce que les enseignant·e·s en pensent donc, 20 ans plus tard…

1.1. Une enquête par questionnaire sur 4 terrains

En lançant cette enquête, nous nous donnions l'objectif de récolter 600 réponses réparties comme suit : 100 en Belgique, 200 en France, 200 au Québec et 100 en Suisse. À cette fin, un important travail de contact avec les personnes, les institutions et organismes – sur les 4 terrains – a été réalisé en parallèle de la création du questionnaire. Au final, nous avons pu récolter 529 réponses, 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.

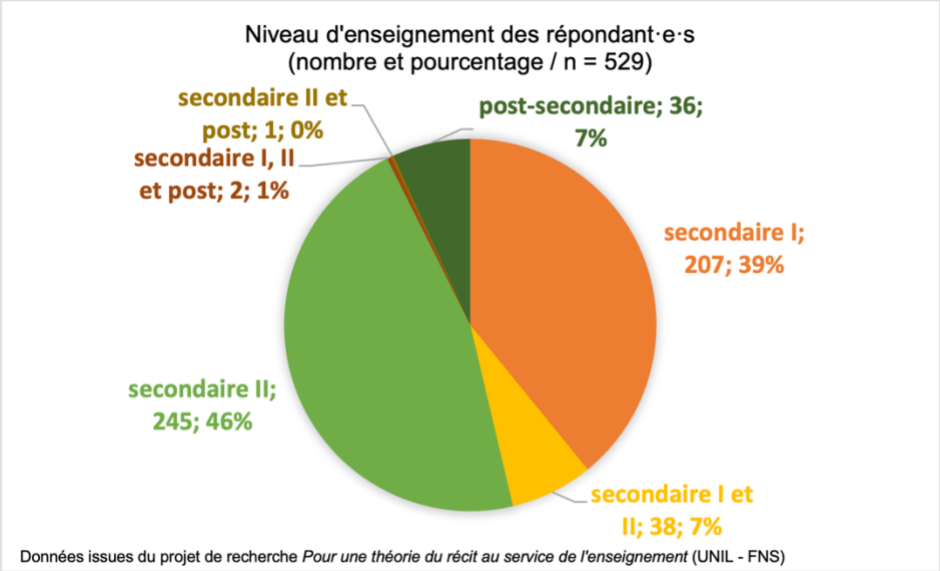


Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

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

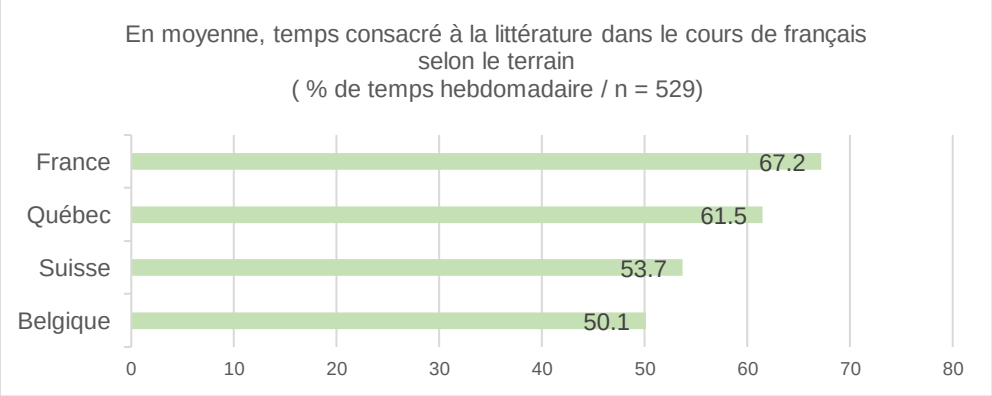
[4] Selon une clé de répartition donnée par J. Dedonder, logisticien de recherche en Sciences Humaines (UCLouvain).

Cet échantillon de convenance, non probabiliste, est globalement équilibré en ce qui concerne l'expérience professionnelle des répondant·e·s (voir infra), ainsi que les niveaux d'enseignements[5] :



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

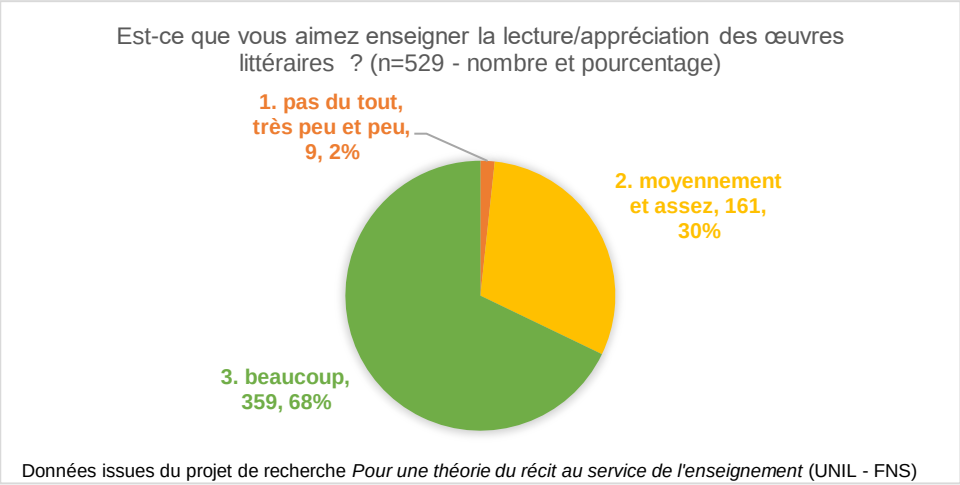
Dans les différences notables entre les terrains étudiés, deux éléments me paraissent devoir encore être relevés. D'une part, les enseignant·e·s déclarent, selon leur pays et leur niveau d'enseignement, une proportion variable dans le temps consacré à la littérature dans leur enseignement. Atteignant 67% du temps



hebdomadaire parmi les répondant·e·s français, le temps consacré à la littérature est de 50% pour les répondant·e·s de Belgique. Le résultat québécois doit en revanche prendre en compte la part importante de réponses issues du niveau collégial où 83% du temps de cours de français est, selon les répondant·e·s, consacré à la littérature.[6] Notons que si n'était pris en considération que le niveau secondaire, ce temps hebdomadaire serait comparable au Québec à celui qui prévaut chez les répondant·e·s de Belgique.

[5] Sur la terminologie utilisée et les niveaux d'enseignements désignés dans les 4 terrains, voir la note méthodologique infra.
[6] Sur les spécificités de ce niveau d'enseignement, voir Cellard & Carrier Belleau (2021).

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



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

D'autre part, la formation initiale, dont on sait l'influence sur les enseignements, varie sensiblement d'un terrain à un autre. Si tous les enseignant·e·s de Suisse passent, pour un bachelor ou un master, par la faculté des lettres avant de suivre les enseignements d'une haute école pédagogique (HEP)[7], la plupart de leurs homologues québécois – pour enseigner au secondaire – fréquentent les facultés de sciences de l'éducation pour un baccalauréat en enseignement secondaire (français langue première). Les enseignant·e·s du CEGEP sont en revanche le plus souvent issus de formations disciplinaires en Lettres.
En Belgique, les enseignant·e·s du secondaire I sont formés en haute école (Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur – bachelier en 3 ans[8]) alors que leurs collègues du secondaire II poursuivent un cursus à l'université : bachelier en langue et lettres françaises et romanes avant un master à finalité didactique, toujours en faculté des lettres. En France, enfin, tous les enseignant·e·s actifs au secondaire sont détenteurs, après concours, d'un CAPES ou d'une agrégation en lettres classiques ou modernes, le plus souvent après une licence en Lettres.

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

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

Dans les pratiques déclarées par les enseignant·e·s ayant pris part à cette enquête, les notions les plus fréquemment utilisées sont, sur base de la moyenne de fréquence d'utilisation (de 0 « jamais » à 5 « toujours ») :

[7] L'organisation institutionnelle de la formation des enseignant·e·s dépendant des cantons, celle-ci varie également entre les 3 sous-terrains envisagés prioritairement dans cette enquête (Genève, Vaud, Valais) puisque l'équivalent genevois de la HEP -Vaud (institution autonome), l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s est un centre interfacultaire intégré à l'Université de Genève. La formation des enseignant·e·s en Valais est assurée, dans un modèle proche de celui du canton de Vaud, par la HEP-Valais.
[8] 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.

		Moyenne de fréquence d'utilisation	
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4. souvent
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	
4	Point de vue	3,65	
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	
7	Analepse (flashback)	3,2	
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	
9	Ellipse	3,12	
10	Focalisation	3,1	
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3. assez souvent
12	Prolepse (flashforward)	2,84	
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	
15	Pause	2,49	
16	Scène / sommaire	2,44	
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2.occasionnellement
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	
20	Perspective	1,52	
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1. très rarement
24	Narrateur non fiable	0,75	
25	Métalepse	0,73	
26	Narrataire	0,66	
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	

Selon le mode de traitement, on peut obtenir un classement légèrement différent (voir infra), mais, pour l'essentiel, se dessine une boite à outils des enseignant·e·s qui comprend d'abord des notions relatives aux personnes de la narration, aux séquences textuelles et aux modes de discours (direct, indirect…) avant d'inclure des notions peut-être plus proprement narratologiques telles que le point de vue et la focalisation, le schéma narratif, l'analepse, l'intrigue, l'ellipse ou la tension narrative.

À ce « top 11 » de notions souvent ou assez souvent utilisées s'ajoutent des notions moins fréquemment usitées : les autres notions relatives au temps et rythme du récit (prolepse, pause, sommaire, scène), la notion de narrateur (avec ses différentes déclinaisons terminologiques – on y reviendra), le schéma actantiel.

Ensuite ne sont plus qu'occasionnellement ou que très rarement citées soit des notions qui appartiennent au champ de la narratologie post-classique – auteur implicite, narrateur non-fiable, narrateur optionnel – ou des notions manifestement plus oubliées de l'héritage structuraliste : schéma des possibles narratifs, narrataire, métalepse[9], mise en relief…

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

		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**	**Québec**	**Suisse**
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	3,79	4,38	3,75	4,14

0.jamais
1.très rarement
2.occasionnellement
3.assez souvent

[9] On lira avec intérêt ce que dit Dumortier, dans le témoignage qu'il nous a accordé, à propos de cette notion issue de la typologie établie par Gérard Genette dans *Figures III* (1972).

2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,43	3,95	3,60	3,93
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,14	4,00	3,46	3,98
4	Point de vue	3,65	3,41	3,94	3,14	3,83
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,71	3,36	3,26	3,77
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,38	2,82	3,61	3,52
7	Analepse (flashback)	3,2	3,07	3,35	2,78	3,39
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	2,94	3,53	3,22	3,00
9	Ellipse	3,12	3,08	3,36	2,38	3,35
10	Focalisation	3,1	3,42	3,14	2,04	3,51
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	2,67	3,46	2,59	2,98
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,49	3,07	2,39	3,10
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	3,08	2,82	2,13	2,71
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,83	2,21	3,05	2,33
15	Pause	2,49	2,07	2,79	1,66	2,97
16	Scène / sommaire	2,44	2,11	2,73	1,65	2,85
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	1,77	2,54	1,52	2,15
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	1,53	1,33
20	Perspective	1,52	1,53	1,13	1,80	1,71
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,70	1,60	1,64	1,21
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,07	1,90	0,90	1,48
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	0,79	1,66	0,41	1,40
24	Narrateur non fiable	0,75	0,87	0,83	0,78	0,57
25	Métalepse	0,73	0,77	0,68	0,51	0,89
26	Narrataire	0,66	0,78	0,66	0,68	0,57
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,85	0,57	0,46	0,45
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,77	0,63	0,23	0,24

Tout d'abord, les résultats recueillis montrent des moyennes d'utilisation globalement plus importantes parmi les répondant·e·s français et suisses et dans l'ensemble plus faibles en Belgique et au Québec. À cette tendance générale s'opposent – ce ne serait pas sérieux sinon – des exceptions. Dans les résultats belges, les notions suivantes sont plus utilisées qu'en moyenne générale : Narration en « je », « il », « vous », Focalisation, Narrateur et Schéma actantiel. Au Québec, les deux schémas (quinaire et actantiel) et la perspective connaissent, de manière intéressante, les utilisations les plus élevées de notre corpus.
Ces différences sont de faible ampleur, mais faut-il y voir néanmoins une influence, dans les deux premiers terrains, de la formation initiale plus disciplinaire et celle d'une place plus importante accordée à la littérature dans les cours ?

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

Belgique	France	Québec	Suisse

1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne
2	Narration en « je », « il », « vous »	2	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	2	Schéma quinaire / schéma narratif	2	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)
3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)
4	Focalisation	4	Point de vue	4	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	4	Point de vue
5	Point de vue	5	Intrigue (mise en intrigue, 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 actanciel (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)

À la lecture des tableaux ci-dessus (ainsi que les autres croisements possibles avec les différentes variables telles que le niveau d'enseignement, les voies d'enseignement, les opérations de lectures priorisées…voir les différents tableaux en 4.1), plusieurs constats et questions émergent :

- le schéma narratif/quinaire est, à la différence des autres terrains, absent de ce « top 10 » chez les répondant·e·s français (il occupe la 12e position), tout comme est absent le schéma actantiel, relégué en 18e place (fréquence : occasionnellement). Au contraire, le schéma narratif est le 2e outil plus utilisé au Québec, terrain qui place également le schéma hérité de Greimas parmi les 10 notions les plus utilisées.
- la notion « tension narrative » semble être le plus utilisé parmi les répondant·e·s français (alors que les instructions françaises n'évoquent pas cette notion, à l'inverse des prescrits belges[10]). Faut-il y voir, comme le laisse penser un témoignage d'une enseignante rencontrée, l'importation en classe de termes usités dans la critique littéraire et les discours médiatiques en France ?
- L'utilisation globalement plus faible de l'outillage narratologie au niveau post-secondaire (voir infra) renvoie à la composition de cette catégorie, quasi exclusivement constituée de répondant·e·s issus des CÉGEPS québécois et la nécessité pour ceux-ci de préparer leur public à la certification finale (l'épreuve uniforme de français) s'apparentant à une dissertation littéraire.
- Le schéma des possibles narratifs de Bremond, qui apparait dans des séquences didactiques dans les années 70' et 80', n'est manifestement plus attesté dans les usages actuels. Influence des manuels qui ne s'en emparent pas ? À investiguer dans l'analyse diachronique des manuels…

[10] Du moins une partie de ceux-ci, voir #l'analyse des prescrits belges.

- 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 dans la voie professionnelle
    - contexte socioéconomique des établissements : plus faible utilisation dans les écoles moins favorisées.

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 l'utilisation de celui-ci sont éventuellement pensés par les acteurs de terrains dans une progression des apprentissages ; un·e même répondant·e peut ainsi articuler différents usages terminologiques dans son enseignement :

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

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

1.3. Quelles finalités ?

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

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

Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené·e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (production orale)

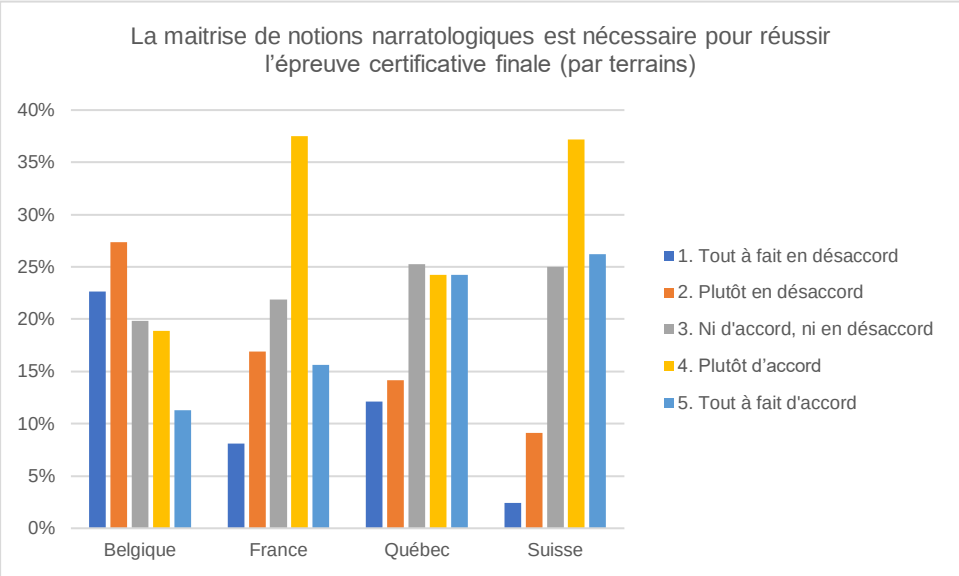
	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	**TOTAL (n = 529)**	**BELGIQUE (n = 106)**	**FRANCE (n = 160)**	**QUEBEC (n = 99)**	**SUISSE (n = 164)**
Explication de texte	395	75%	66%	83%	56%	84%
Débat interprétatif suite à la lecture d'un texte littéraire/la vision d'un film…	292	55%	62%	62%	40%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

En production écrite, la première activité-production dans le cadre de laquelle les enseignant·e·s estiment que leurs élèves sont amenés à réinvestir des notions narratologiques est le test de lecture destiné à vérifier la compréhension de l'histoire, suivie de l'explication de texte, à nouveau premier objet dans les contextes français et suisse. L'objectif de vérification de la compréhension en réinvestissant ces notions est en revanche plus marqué dans les 3 contextes non hexagonaux, puisque plus de 7 enseignant·e·s sur 10 y considèrent cette activité comme un lieu de réinvestissement. Notons que le troisième objet le plus cité est la rédaction de récits de fiction, suivi par deux autres genres (les ateliers d'écriture et les suites de textes) s'éloignant de l'activité de commentaire incarné par l'explication de texte ou le commentaire de texte, commentaire composé et cie....
Il semble intéressant de noter que la plupart des genres qu'on peut qualifier d'écrits de la réception (journal de lecture, de lecteur ou de personnage, autobiographie de lecteur…) sont manifestement considérés par moins de répondant·e·s comme d'éventuels lieux de réinvestissements des notions narratologiques.

Activités ou productions dans lesquelles l'élève est amené·e, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques (production écrite)

	Somme de « oui »	**% de « oui »**				
	TOTAL (n = 529)	**TOTAL (n = 529)**	**BELGIQUE (n = 106)**	**FRANCE (n = 160)**	**QUEBEC (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%

Dans le registre des finalités d'apprentissage et des perspectives de réinvestissement dans le cadre scolaire des notions narratologiques, il n'est pas inutile d'observer ce que déclarent les répondant·e·s sur la question de l'épreuve certificative finale (CESS en Belgique, baccalauréat en France, épreuve uniforme de français au Québec, bac de français en Suisse [11]).



Comme on le voit ci-dessus, les répondant·e·s belges estiment majoritairement que la maitrise des notions narratologiques n'est pas nécessaire à la réussite de cette épreuve finale[12] (50% tout à fait ou plutôt en désaccord), au contraire d'une forte majorité de leurs collègues suisses (61% plutôt ou tout à fait d'accord). Une majorité de répondant·e·s français (54% plutôt ou tout à fait d'accord) suit leurs homologues suisses dans cette nécessité de maitrise des notions narratologiques. La distribution homogène des résultats pour le terrain québécois ne permet pas de tirer de conclusion définitive.

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

- la meilleure compréhension des récits :
  > « comprendre le récit de façon plus approfondie, de comprendre que l'effet n'est pas le même selon le statut du narrateur et que l'auteur peut même jouer sur la quantité d'informations donnée au lecteur. » (Belgique, secondaire II)
- la perception de la « subtilité » des choix narratifs :
  > « Comprendre et apprécier la finesse de certains récits (Flaubert par exemple, d'autres auteurs plus expérimentaux) et leur faire prendre conscience des différences entre auteur/narrateur/personnage. » (France, secondaire I et II)
- la découverte de la polyphonie narrative, propice à l'apprentissage d'un esprit critique, voire d'un décentrement bénéfique face à l'altérité :

[11] 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.
[12] 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 argumentée.

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

1.4. Quelles difficultés ?

Du point de vue de l'enseignant·e, les notions dont la définition est jugée peu claire et peu adaptée à l'enseignement sont, par ordre :

		Classement sur Nbre de "oui"	% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence d'utilisation
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 actanciel (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 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
28	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

Comme on le voit (cf. la fréquence d'utilisation en dernière colonne), seules deux notions – la focalisation et la question du narrateur – constituent à la fois des notions fréquemment utilisées et considérées comme difficiles pour l'enseignement par environ 1 enseignant·e sur 5.

En isolant les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5, on obtient le classement suivant :

		Nbre de "oui"	Classement sur % de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	Utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence d'utilisation
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 actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	39	8,2%	477	90%	2,53
6	Schéma quinaire / schéma narratif	32	6,2%	513	97%	3,3
7	Prolepse (flashforward)	22	4,6%	478	90%	2,84
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	21	4,2%	501	95%	3,19
9	Analepse (flashback)	20	4,0%	503	95%	3,2
10	Narration en « je », « il », « vous »	16	3,3%	486	92%	3,54
11	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	13	2,5%	521	98%	3,72
12	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	12	2,3%	512	97%	3,78
13	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
14	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

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

Selon les répondant·e·s, les notions les plus difficiles à maitriser, pour leurs élèves, sont, par ordre (sont sélectionnées ici les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5 / voir le classement général infra) :

		% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence utilisation
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 actanciel (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 1ère, 2ème ou 3ème personne	3,5%	518	98%	4,07
14	Narration en « je », « il », « vous »	2,1%	486	92%	3,54

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

Les différentes catégories de discours rapporté constituent la 3^{e} source de difficulté pour les élèves (toujours de l'avis des enseignant·e·s) alors que, de façon intéressante, elles ne sont jugées problématiques au niveau de leur définition que par 2,5 % de leurs utilisateurs.

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

Focus sur le narrateur et la focalisation

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

La difficulté à appréhender la notion de focalisation peut se retraduire dans les 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·e·s :

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

La diversité terminologique quant à la notion de narrateur a été explorée au travers d'une question interrogeant la terminologie utilisée pour décrire « à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part ».

	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%

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

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

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

1.5. Quel rapport à la théorie du récit ?

À la lecture du tableau ci-dessous, on constate un accord global des répondant·e·s aux propositions que pouvait énumérer Reuter (2000) quant aux bénéfices présumés de la narratologie dans l'enseignement du récit (marqués « R » dans le tableau). Mise à part celle relative au décloisonnement entre analyse des textes et

analyse des phrases (3,8), les enseignant·e·s des 4 terrains envisagés abondent ainsi dans le sens du didacticien quant aux apports de la théorie du récit telle que scolarisée, et, au premier chef, celui « de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser ».
Parmi les autres atouts de l'outillage narratologique retenus par les participants, citons également l'amélioration des compétences de compréhension (accord le plus important, 4,3), l'intérêt pour discuter des effets de lecture (4,2) l'augmentation des compétences de réflexivité des élèves (4,1), ou encore une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture (4,0).

	1.Tout à fait en désaccord 2.Plutôt en désaccord 3.Ni d'accord, ni en désaccord 4.Plutôt d'accord	Moyenne du degré d'accord Total n=529
	L'utilisation de notions narratologiques me permet, dans mon enseignement :	
R	○ de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits	4,1
R	○ le décloisonnement entre analyse des textes et analyse des phrases	3,2
R	○ de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures...) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur	4,0
R	○ de mettre en relation le récit, les opérations de lecture et les opérations d'écriture (en démontant et remontant le texte, comme un mécano)	3,8
	○ de favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture	4,0
	L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves :	
R	○ de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser	4,2
R	○ de mieux appréhender le récit par des activités spécifiques (rédiger ou parodier en jouant avec les variations de voix ou de perspectives, textes puzzle sur base des étapes du schéma)	4,0
	○ de construire des compétences d'analyse transmédiatiques.	3,7
	L'utilisation de notions narratologiques permet de discuter des effets de lecture.	4,2
	La mobilisation de notions théoriques permet de fonder l'appréciation esthétique ou éthique.	3,8
	L'utilisation d'outils d'analyse du récit permet d'améliorer les compétences de compréhension.	4,3
	Le schéma quinaire/narratif est un incontournable pour l'exercice du résumé de texte (narratif).	3,8
	La découverte de notions narratologiques permet aux élèves d'enrichir leur expérience littéraire.	4,0
	La 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

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·e·s rejettent en majorité la vision de notions narratologiques éloignant les élèves de la lecture-plaisir (2,7). De la même façon,

l'hypothèse selon laquelle l'utilisation du métalangage narratologique constituerait un outil de distinction au sein de la classe est rejetée (2,5).[13]
Par ailleurs, on ne constate que très peu de variation en croisant ces données avec les différentes variables (voir infra).

Le rapport à la théorie du récit peut également être approché par le mode d'évaluation que déclarent adopter les enseignant·e·s. On le voit à la lecture du tableau ci-dessous, la très grande majorité des répondant·e·s (92%) évaluent la maitrise des notions dans des utilisations en contexte. Un tiers néanmoins évaluent également cette maitrise en sollicitant une restitution de type théorique (être capable de définir, expliquer la notion). Cette dernière modalité est en revanche distribuée différentiellement selon les terrains : France et Suisse d'un côté (38% et 36%), Belgique et Québec de l'autre (23% chacun).

Modalités d'évaluation employées afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par vos élèves.

	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	TOTAL (n = 529)	BELGIQUE (n = 106)	FRANCE (n = 160)	QUEBEC (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%

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

[13] Cette hypothèse m'avait été inspirée par les propositions de Vuillet & Védrines (2021) sur la question de l'apprentissage des figures de styles associé à « *l'apprentissage d'une langue littéraire, car en réalité, même considérablement sédimentée, transformée, la rhétorique des figures promeut et fonde un « Ordre de la dignité littéraire » (Genette, 1966, p. 214).* » Et les deux auteurs genevois de poursuivre : « *Comme la reconnaissance de la figure et sa 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*. »

1.6. Quelles ressources ?

Pour aborder les notions narratologiques en classes, quelles ressources sont donc mobilisées par les enseignant·e·s ? Pour approcher cette question, trois axes ont été envisagés : l'usage d'ouvrages de référence, l'utilisation de manuels et celle de fiches réalisées par les enseignant·e·s.

Pour ce qui est des ouvrages de synthèse, le tableau ci-dessous apporte une réponse plutôt tranchée : une forte majorité des répondant·e·s n'ont pas l'usage des références que nous avions repéré.

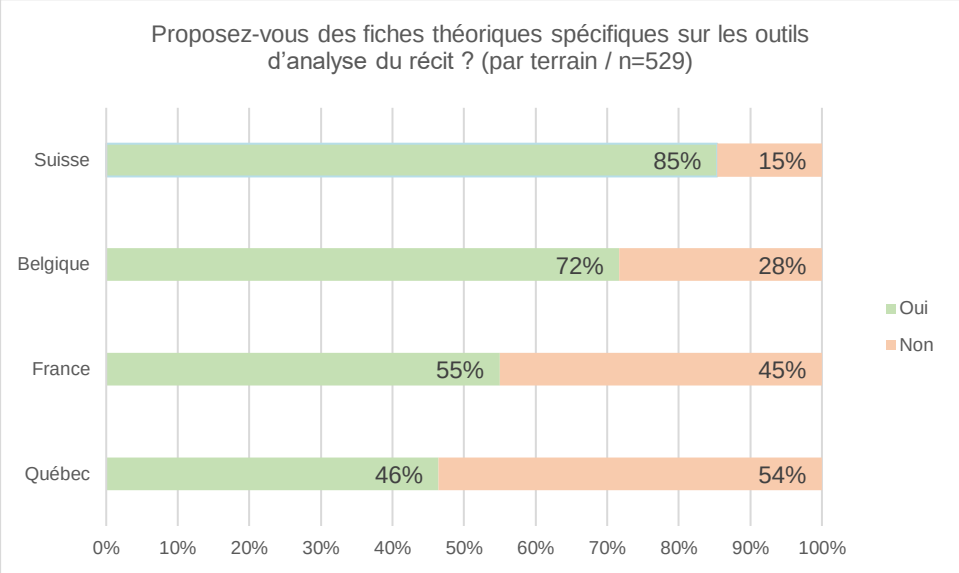
	0. jamais	1. très rarement	2. occasion-nellement	3. assez souvent	4. souvent	5. toujours	Total général
Adam, Jean-Michel (1984), *Le récit*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? ».	84,4%	6,9%	5,4%	1,9%	1,2%	0,2%	100,0%
Adam, Jean-Michel & Françoise **Revaz** (1996), *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo 22. Lettres ».	87,6%	5,4%	4,4%	1,4%	1,0%	0,2%	100,0%
Reuter, Yves (2016 [1997]), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin, coll. « Les topos. Lettres ».	85,8%	4,9%	5,3%	1,0%	2,7%	0,4%	100,0%
Reuter, Yves (2016 [1991]), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».	83,5%	6,4%	6,2%	1,9%	1,6%	0,4%	100,0%
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 ».	89,3%	4,5%	3,7%	1,4%	1,0%	0,2%	100,0%
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 ».	94,2%	2,7%	1,2%	0,8%	1,2%	0,0%	100,0%
Goldenstein, Jean-Pierre (2005 [1976]), *Lire le roman*, De Boeck Supérieur, coll. « Savoirs en Pratique ».	90,4%	3,9%	3,1%	1,5%	0,6%	0,6%	100,0%

Il était également proposé aux répondant·e·s d'indiquer une autre référence qui ferait partie de leurs ressources : 86 réponses ont été fournies (16% du total) pour un ensemble de 61 références (auteur ou titre d'ouvrage), la plupart n'étant mentionnées qu'une seule fois. Le champion toute catégorie de la référence citée par les répondant·e·s est – faut-il s'en étonner – le théoricien Gérard Genette et son *Figures III*, 51 ans après sa publication.[14] (Voir infra l'ensemble de ces références proposées)

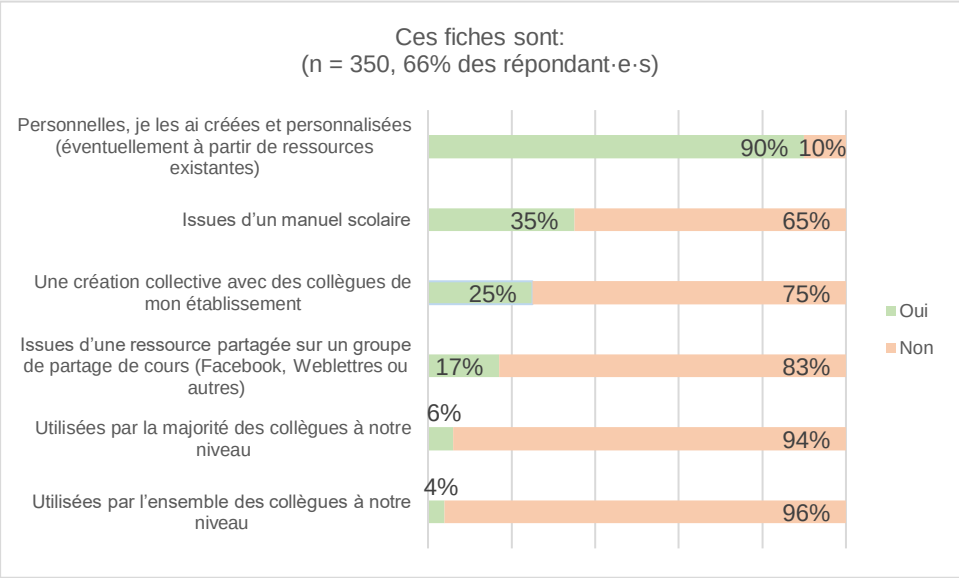
Les manuels représentent, de leur côté, une ressource occasionnelle pour les répondant·e·s (moyenne générale d'utilisation à 1,98 / 2 = occasionnellement), les différences entre terrains se situant entre 1,70 pour les enseignant·e·s belges et 2,37 pour les participant·e·s suisses.

Les ressources les plus usitées selon les répondant·e·s sont finalement des fiches spécifiques à la théorie du récit. Deux tiers des répondant·e·s (66%) déclarent ainsi en utiliser. D'usage majoritaire en Suisse (85%), en Belgique (75%) et en France (55%), ces fiches théoriques ne se retrouvent dans les usages que de 2 enseignant·e·s québécois sur 5.

[14] Pour mise en perspective, le deuxième auteur le plus cité est Vincent Jouve avec 5 mentions.



Ces fiches sont pour la plupart « de fabrication maison » (90% des répondant·e·s la crée ou la personnalise). 35% des utilisateurs de fiches indiquent qu'ils ont utilisé un manuel comme source et, de façon intéressante, à l'heure du tout-au-numérique, moins d'un enseignant·e sur 5 dit avoir eu recours à des ressources provenant de groupes de partage sur Facebook, Weblettres, Néoprof ou autre. Une fiche sur 4 est une création collective, mais ensuite l'utilisation est vue comme très personnelle.



Dans le cadre du questionnaire, 62 fiches ont été partagées par les répondant·e·s ce qui a permis une analyse plus qualitative. Voir la présentation de ces données lors du séminaire animé par Nathalie Denizot et Hélène Raux autour des *Ressources des enseignant·e·s*, GIS RREEFOR (Axe 1), Sorbonne Université / Inspé de Paris (mars 2023).

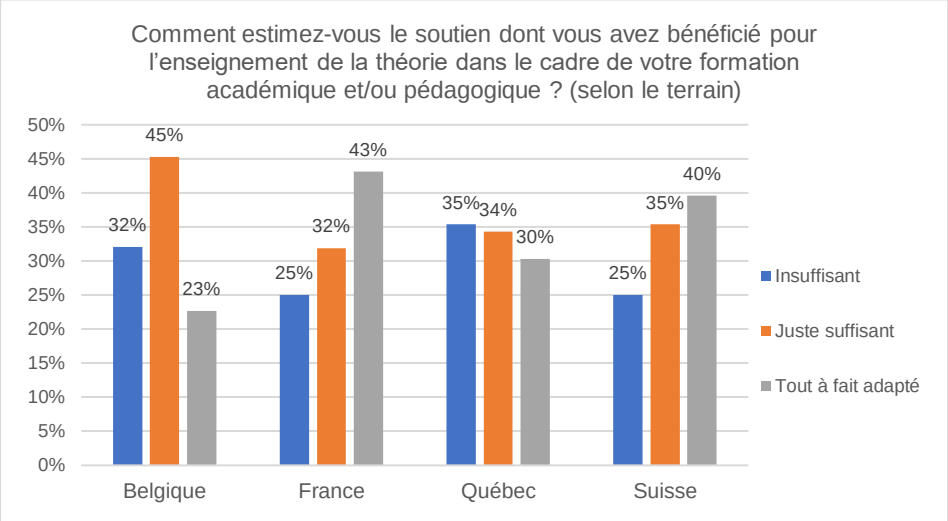
Enfin, sur le plan transmédial, il est intéressant de noter que 8 répondant·e·s sur 10 (78%) déclarent avoir recours au cinéma pour approcher certaines notions narratologiques. Une majorité d'enseignant·e·s (55%) se sert également de la bande dessinée dans ce cadre. Il est d'ailleurs notable que de nombreux emprunts soient

réalisés à ces deux médias dans les fiches théoriques, et singulièrement pour les notions relatives à la focalisation/point de vue. Voir infra les autres supports cités.

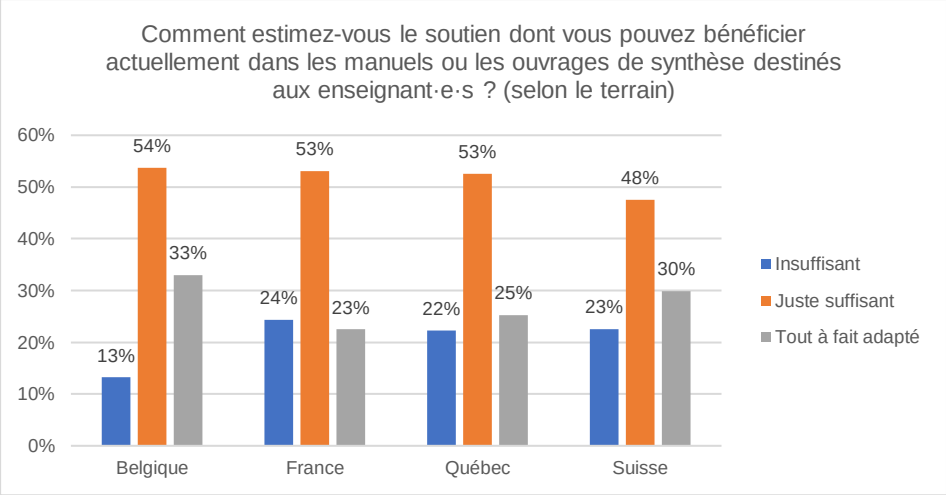
1.7. Des besoins ?

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

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



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



Enfin, nous n'obtenons pas de réponse tranchée sur la place accordée à l'apprentissage de la théorie du récit dans la formation pédagogique des enseignant·e·s. 44% des répondants ne la jugent pas assez importante, 52%

suffisante. Cette tendance se retrouve dans l'ensemble des terrains, exception faite du Québec où une légère majorité des enseignant·e·s (53%) ne juge pas cette place assez importante.

1.8. En guise de conclusion

Reprendre quelques enseignements principaux… en une formulation sans doute à affiner

1) La narratologie et ses principales notions sont (toujours) des objets d'enseignement
2) Associées principalement à des activités canoniques : test de lecture, explication de texte … (approche analytique et moins aux écrits de la réception)
3) Quelques différences se font jour entre les terrains : des moyennes d'utilisation plus élevées en France et Suisse (formation initiale ? Poids de l'épreuve finale ?)
4) Les supports privilégiés sont des fiches outils personnalisées // en lien avec le flou terminologique et la nécessité d'adapter à son contexte d'enseignement ces outils ?
5) L'outillage narratologique est largement considéré comme utile aux compétences de compréhension des élèves et aux compétences d'analyse, sans éloigner les élèves du plaisir de lire
6) Des notions souvent utilisées (narrateur/focalisation) suscitent des difficultés dans leur maniement -> générant sans doute une inflation terminologique

2. Note méthodologique

Les parties 2 à 10 ont été constitués en traitant d'abord les données dans un fichier Excel à l'aide de différentes opérations en de nombreux tableaux croisés dynamiques avant d'importer tableaux et graphiques, en suivant la structure du questionnaire en sept parties :

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

La partie concernant la caractérisation des répondants (page 8 du questionnaire) est toutefois présentée en premier lieu afin de caractériser l'échantillon constitué.
Titres, sous-titres, et questions du questionnaire ont été réaménagés ou reformulés afin d'améliorer la lisibilité de cette note présentant les données. Pour connaitre les intitulés originaux des questions soumises aux enseignant·e·s, on se reportera au questionnaire imprimé en annexe 1.

Des catégorisations et regroupements ont par ailleurs dû être effectués :

Les différents niveaux d'enseignement aux appellations diverses ont été regroupés dans trois catégories : secondaire I, secondaire II et post-secondaire.

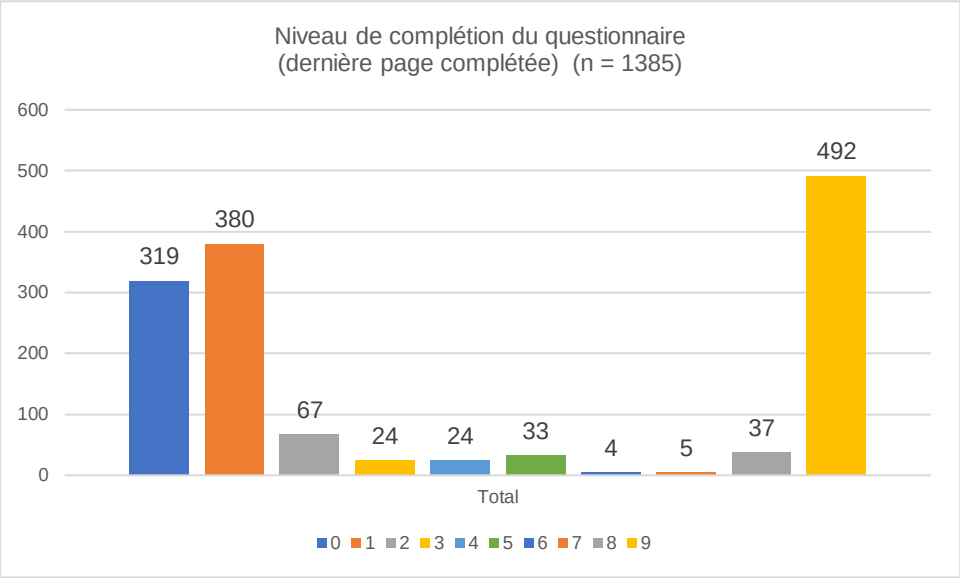
âge	Suisse	France	Belgique	Québec	
4 à 5	1P primaire (cycle 1)				
5 à 6	2P primaire (cycle 1)	Maternelle (cycle 1)	Maternelle	Maternelle	
6 à 7	3P primaire (cycle 1)	CP (cycle 2)	1re primaire	1re primaire	
7 à 8	4P primaire (cycle 1)	CE1 (cycle 2)	2e primaire	2e primaire	
8 à 9	5P primaire (cycle 1)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

Les étapes de l'enquête :

- Élaboration du questionnaire sur base du projet établi en phase pilote (octobre 2021-février 2022)
- Soutien et révision du questionnaire par les partenaires du projets (Daunay, Capt, Dufays, Boutin)
- Soutien du Centre informatique (UNIL) dans la transposition du questionnaire (mars-avril 2022-
- Soutien méthodologique de Jonathan Dedonder (UCLouvain – IACCHOS) dans l'élaboration du questionnaire et le traitement des données (mars 2022 et mars-juin 2023)
- Contacts avec les partenaires pouvant diffuser l'enquête (cf. Googlesheet)
- Diffusion en Belgique, France et Suisse (avril-juillet 2022)
- Diffusion au Québec (novembre 2022- février 2023)
- Traitement des données (mars-juin 2023)

3. Données relatives au questionnaire

1385 personnes ont donc accédé au questionnaire en ligne et ainsi découvert la première page (page 0 dans le tableau ci-dessous) ou étaient présenté succinctement le projet de recherche, la nature de la participation à celle-ci ainsi que les objectifs poursuivis.

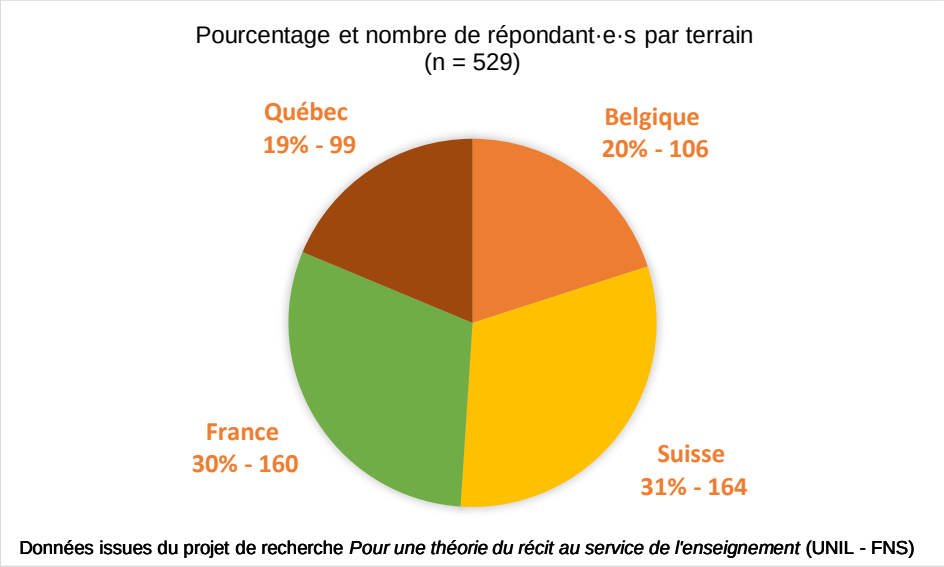


Ont été prises en compte les réponses complétées jusqu'à la page 8 ou 9. Cette dernière page ne récoltant que des informations relatives aux suites de la recherche (possibilité de s'inscrire à une infolettre, de participer à un entretien…), il était donc possible de constituer le corpus définitif de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

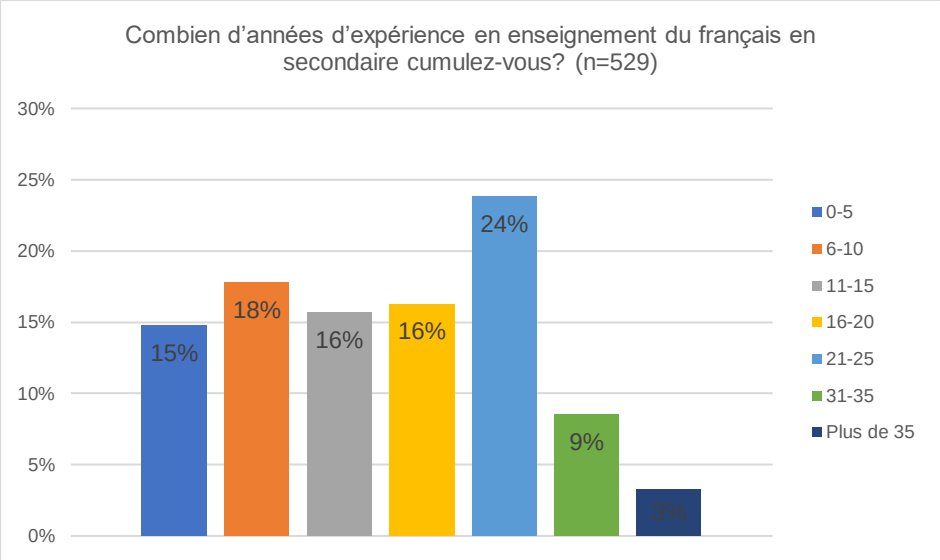
4. Caractéristiques de l'échantillon constitué

4.1. Nombre de répondant·e·s par terrains étudiés

Belgique	106
Suisse	164
France	160
Québec	99
Total général	529



4.2. Expérience professionnelle (en nombre d'année)

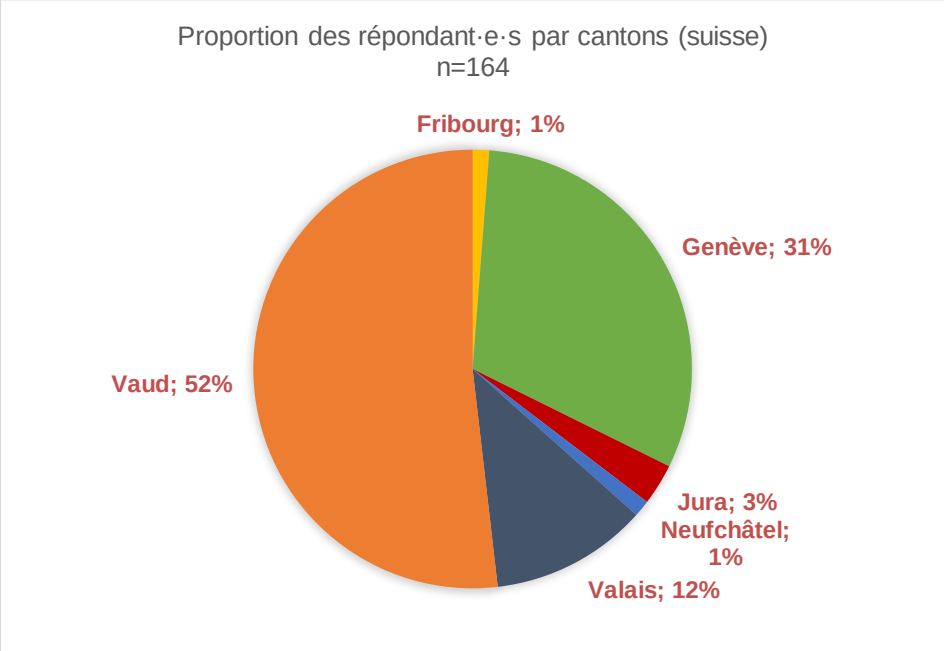


L'absence d'un incrément (26-30), malencontreuse erreur de transposition qui n'a pas été détectée dans les différentes relectures du questionnaire en phase de test, a pour effet regrettable de biaiser quelque peu les données rassemblées, rendant plus sujet à caution le croisement de cette variable avec d'autres résultats. Il est

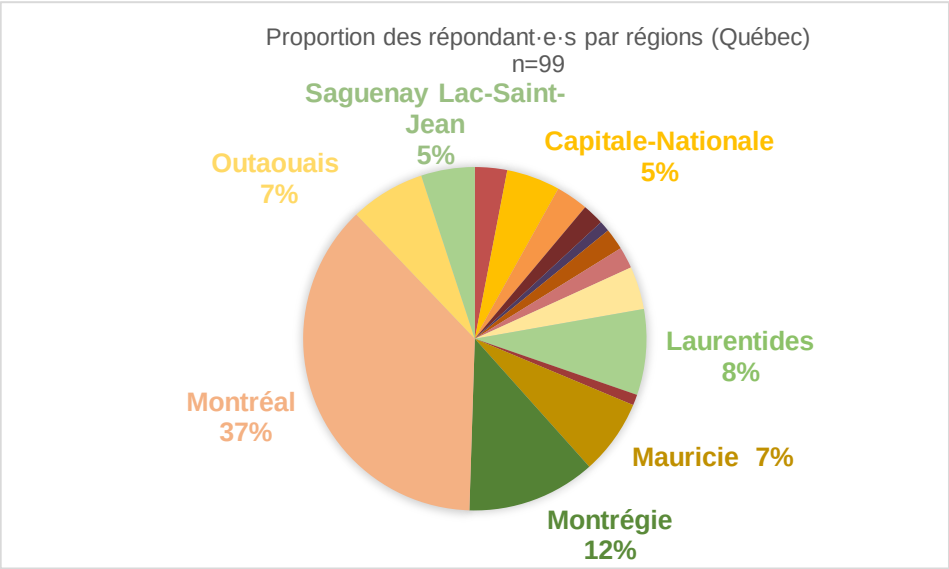
vraisemblable que les personnes concernées aient choisi d'inscrire une expérience proche en nombre d'années, ce qui expliquerait la surreprésentation des enseignant·e·s comptant de 21 à 25 années de carrière dans le graphique ci-dessus.

4.3. Origine géographique des répondant·e·s par terrains

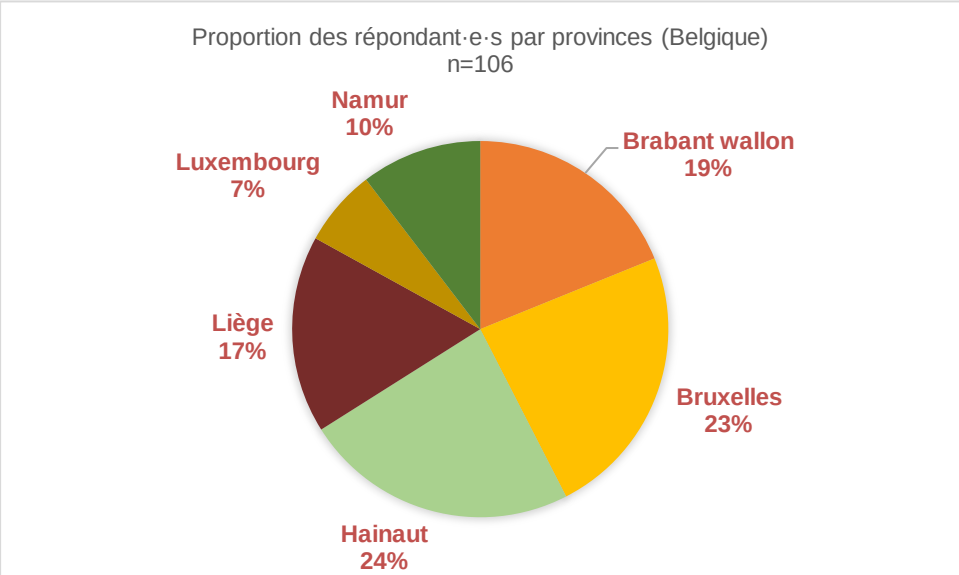
Suisse	
Fribourg	1%
Genève	31%
Jura	3%
Neufchâtel	1%
Valais	12%
Vaud	52%
Total général	**100%**



Québec	
Bas–Saint-Laurent	3%
Capitale-Nationale	5%
Centre-du-Québec	3%
Chaudière-Appalaches	2%
Côte-Nord	1%
Estrie	2%
Gaspésie–Iles-de-la-Madeleine	2%
Lanaudière	4%
Laurentides	8%
Laval	1%
Mauricie	7%
Montérégie	12%
Montréal	37%
Outaouais	7%
Saguenay–Lac-Saint-Jean	5%
Total général	**100%**

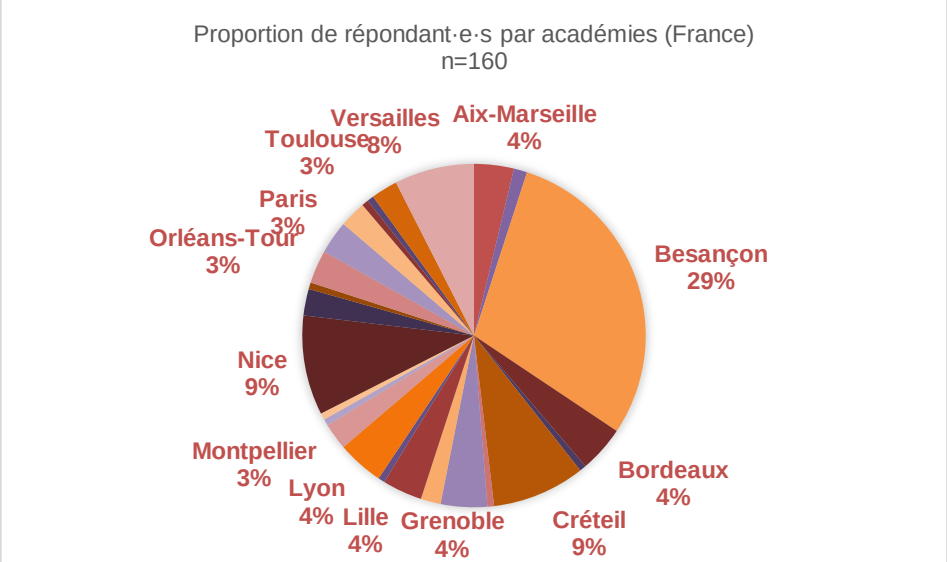


Belgique	
Brabant wallon	19%
Bruxelles	24%
Hainaut	24%
Liège	17%
Luxembourg	7%
Namur	10%
Total général	**100%**



France	
Besançon	29%
Nice	9%
Créteil	9%
Versailles	8%

Bordeaux	4%
Grenoble	4%
Lyon	4%
Aix-Marseille	4%
Lille	4%
Orléans-Tours	3%
Paris	3%
Montpellier	3%
Normandie	3%
Poitiers	3%
Toulouse	3%
Guadeloupe	2%
Amiens	1%
Clermont-Ferrand	1%
Dijon	1%
Limoges	1%
Nancy-Metz	1%
Nantes	1%
Nouvelle-Calédonie	1%
Reims	1%
Rennes	1%
Total général	**100%**

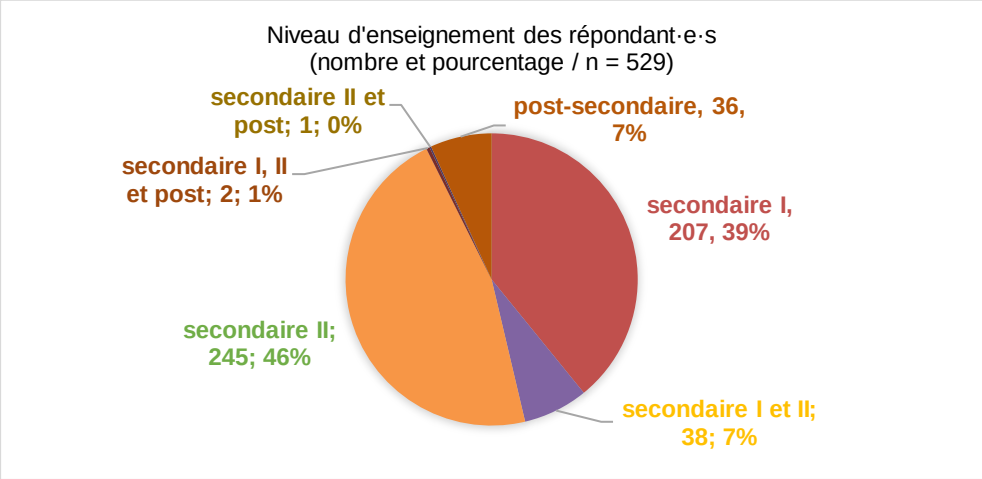


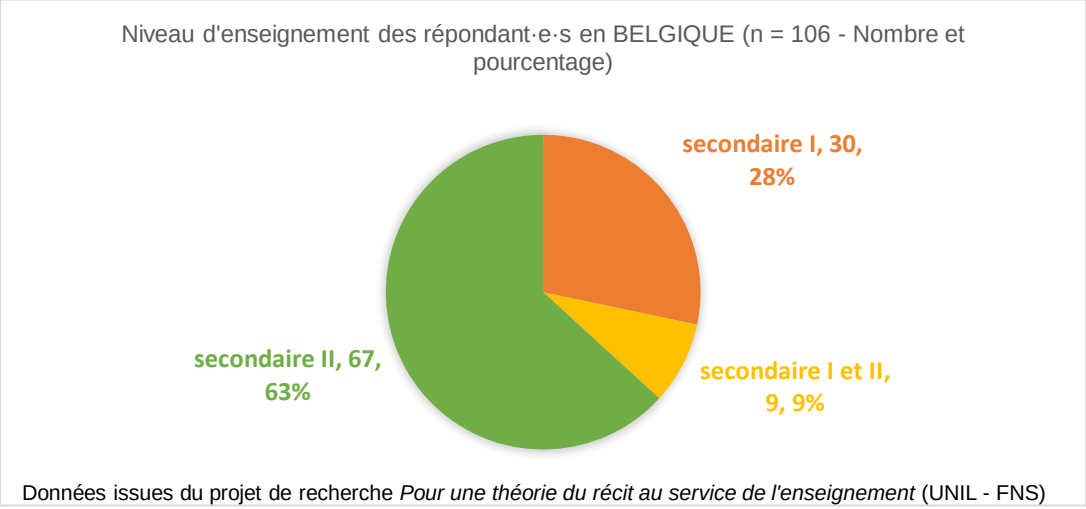
La surreprésentation de l'académie de Besançon s'explique par le fait que l'inspecteur des Lettres y a, de sa propre initiative, communiqué directement et à deux reprises l'appel à participation aux enseignant·e·s de français des différents collèges et lycées.

4.4. À quel(s) degré(s) enseignez-vous ?

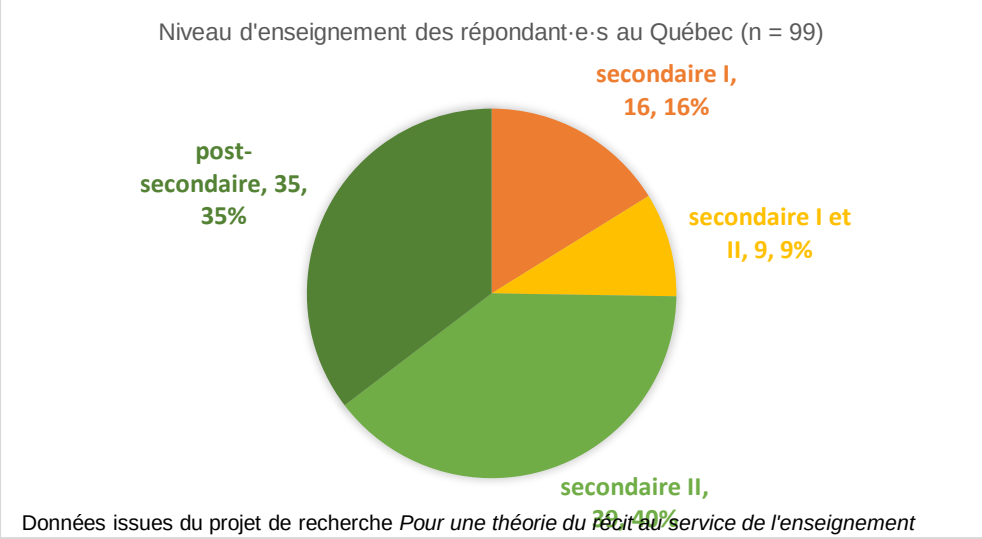
Sur les catégories utilisées dans cette partie et ce à quoi correspondent ces niveaux dans les différents terrains, voir supra.

secondaire I	39,1%	207
secondaire I et II	7,2%	38
secondaire II	46,3%	245
secondaire I, II et post	0,4%	2
secondaire II et post	0,2%	1
post-secondaire	6,8%	36
Total général	**100,0%**	**529**

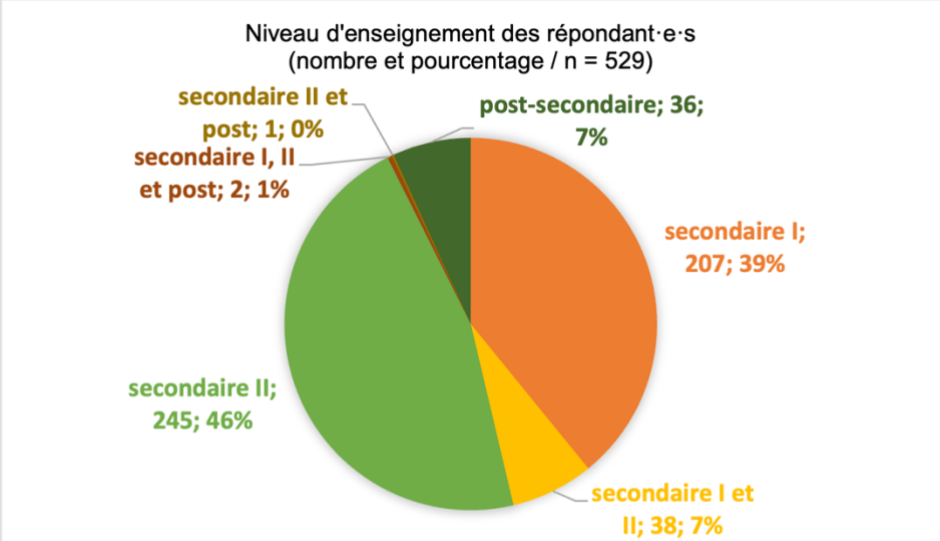




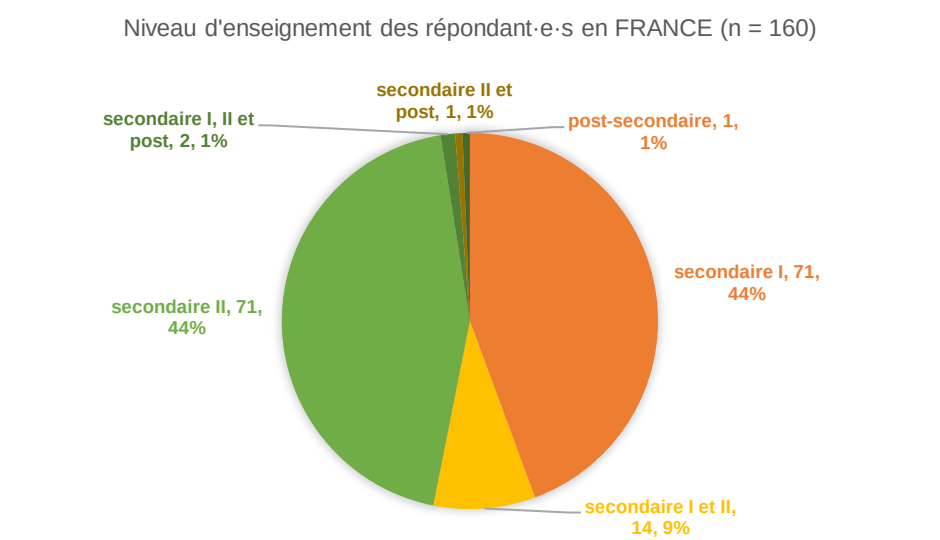
Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)



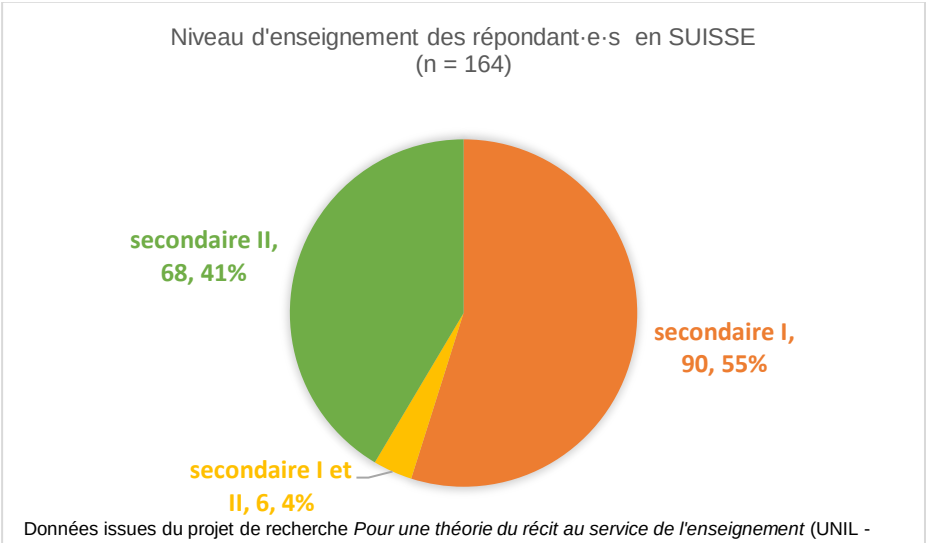
Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

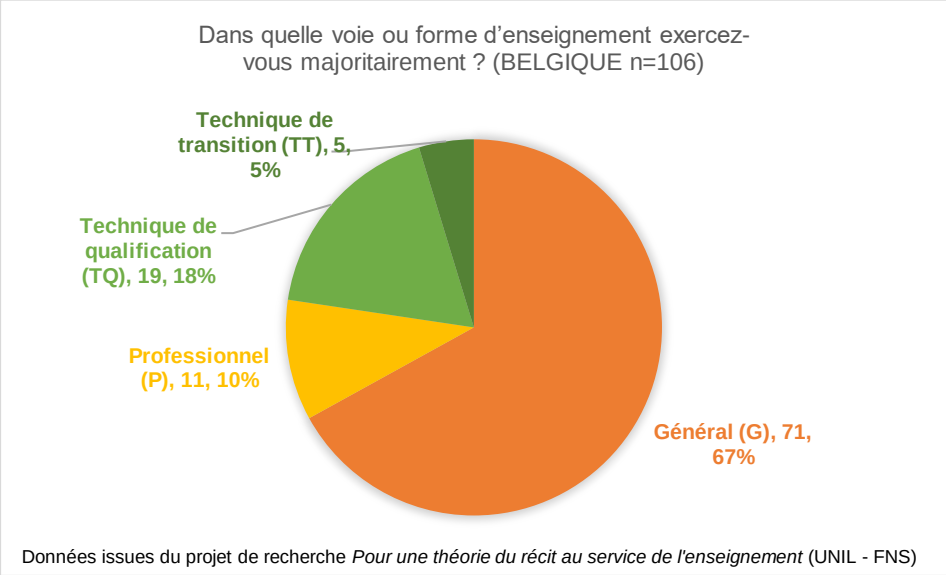


Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

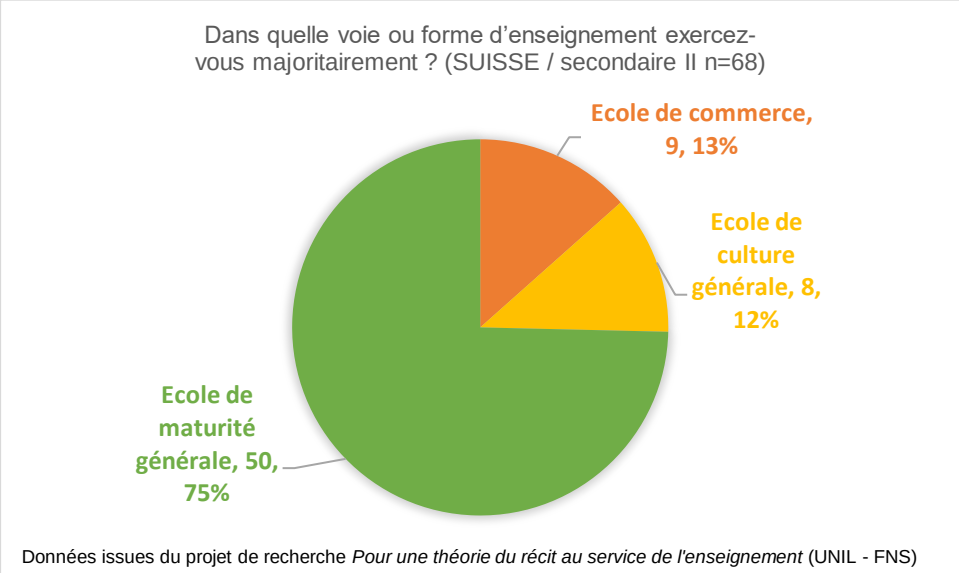


Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL -

4.5. Dans quelle voie ou forme d'enseignement exercez-vous majoritairement ?

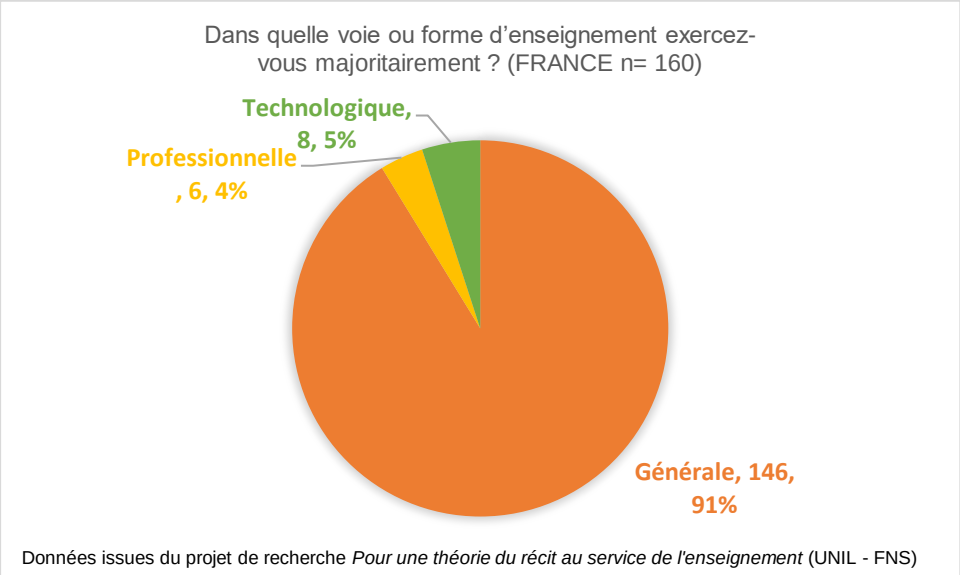


Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

N'ont été pris ici en compte que les répondant·e·s ayant déclaré enseigner exclusivement au secondaire II



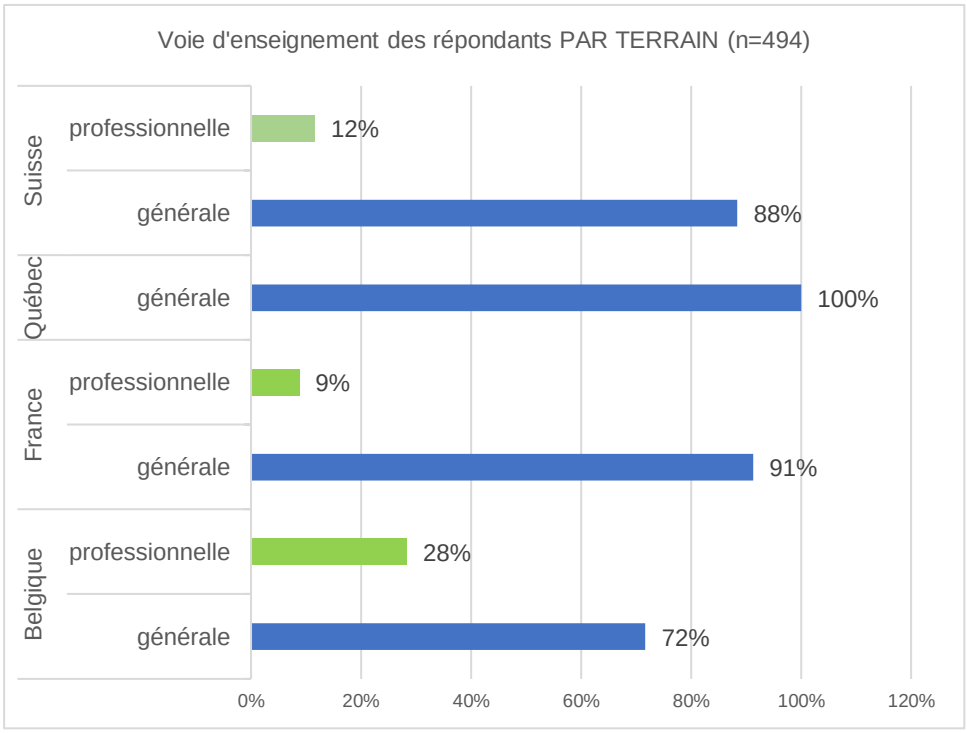
Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

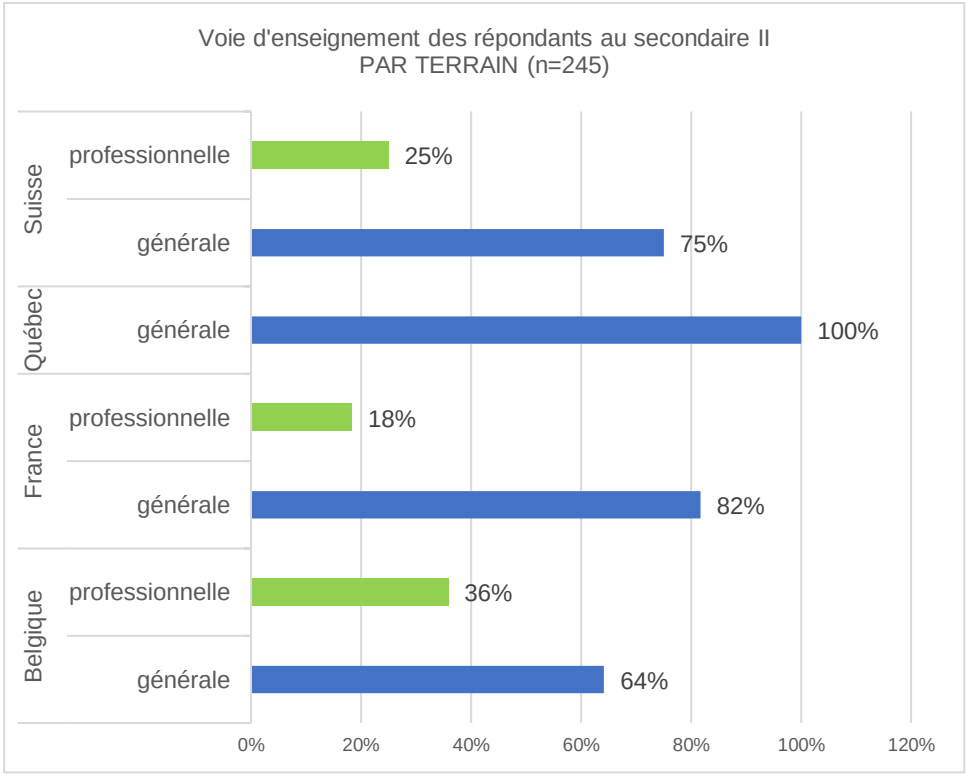
4.6. Voie d'enseignement des répondant·e·s (regroupement en deux catégories) :

	Suisse	Belgique	France	Québec
Voie générale	Secondaire I (-Secondaire II[15]) Secondaire II + maturité général)	Général Technique de transition	Collège (-Lycée[16]) Lycée + voie générale	Secondaire
Voie professionnelle	Secondaire II + école de culture générale et école de commerce	Technique de qualification Professionnel	Lycée + voie professionnelle / technologique	/

Au final, n'ont pas été catégorisée les 35 répondant·e·s du post-secondaire québécois ; les indications reçues de leur part étant trop lacunaire pour les intégrer à cette catégorisation.

[15] Autrement dit, une personne ayant déclaré à la fois enseigner au secondaire I et au secondaire II sera catégorisée selon la voie d'enseignement au secondaire II (maturité générale, école de culture générale ou école de commerce)
[16] Autrement dit, une personne ayant déclaré à la fois enseigner au collège et au lycée sera catégorisée selon le lycée professionnel technologique ou général.


Voie d'enseignement des répondants PAR TERRAIN (n=494)
Suisse
professionnelle
12%
générale
88%
Québec
générale
100%
France
professionnelle
9%
générale
91%
Belgique
professionnelle
28%
générale
72%
0%
20%
40%
60%
80%
100%
120%


Voie d'enseignement des répondants au secondaire II
PAR TERRAIN (n=245)
Suisse
professionnelle
25%
générale
75%
Québec
générale
100%
France
professionnelle
18%
générale
82%
Belgique
professionnelle
36%
générale
64%
0%
20%
40%
60%
80%
100%
120%

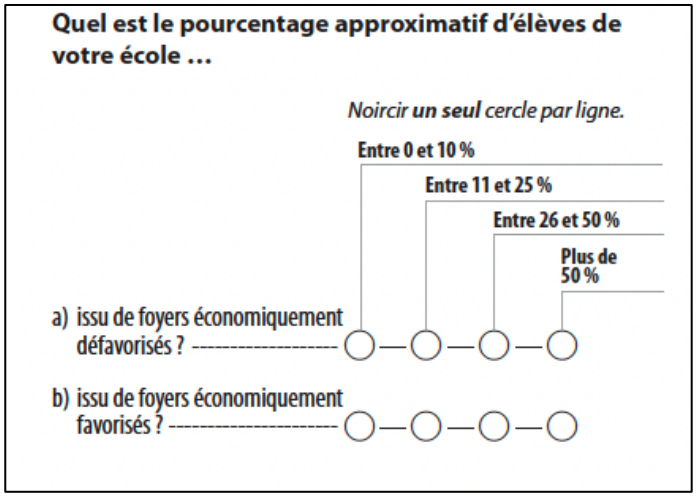
4.7. Classe prépa en France/CEGEP au Québec

Suisse	Belgique	France	Québec
/	/	En quelles classes préparatoires enseignez-vous (majoritairement)? • économiques et commerciales • littéraires • scientifiques • BTS (Brevet de technicien supérieur)	Au CEGEP, vous enseignez majoritairement : • en formation préuniversitaire • en formation technique

Non traité au vu de la faiblesse de l'échantillon concerné (36 répondant·e·s).

4.8. Composition socioéconomique des établissements

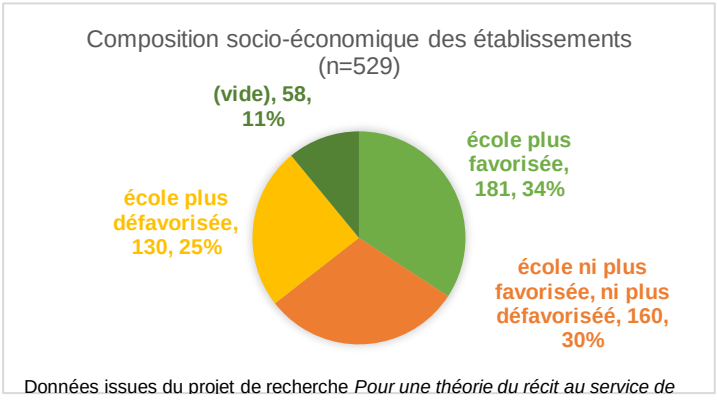
Ce classement est effectué sur base des catégories et la méthodologie utilisées par les enquêtes PIRLS[17]. Les répondant·e·s étaient invités à cocher une case par ligne :



Les données récoltées ont ensuite été traités pour établir les trois catégories suivantes ;

Écoles plus favorisées	**Écoles ni plus favorisées, ni plus défavorisées**	**Écoles plus défavorisées**
Établissements où plus de 25 % des élèves sont issus de foyers économiquement favorisés et pas plus de 25% de foyers économiques défavorisés		Établissements où plus de 25 % des élèves sont issus de foyers économiquement défavorisés et pas plus de 25% de foyers économiques favorisés

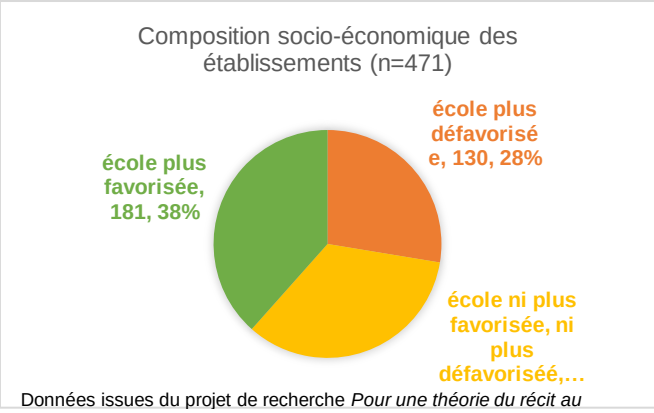
Comme on le voit sur le graphique suivant, 58 répondant·e·s ont soit coché la case (« Je ne peux pas répondre à cette question car elle n'est pas applicable à ma situation (par exemple, j'enseigne avec différents publics dans mon établissemen)t ») ou n'ont pas fourni suffisamment d'informations pour établir une catégorie.
Il s'agit donc bien de données déclaratives.



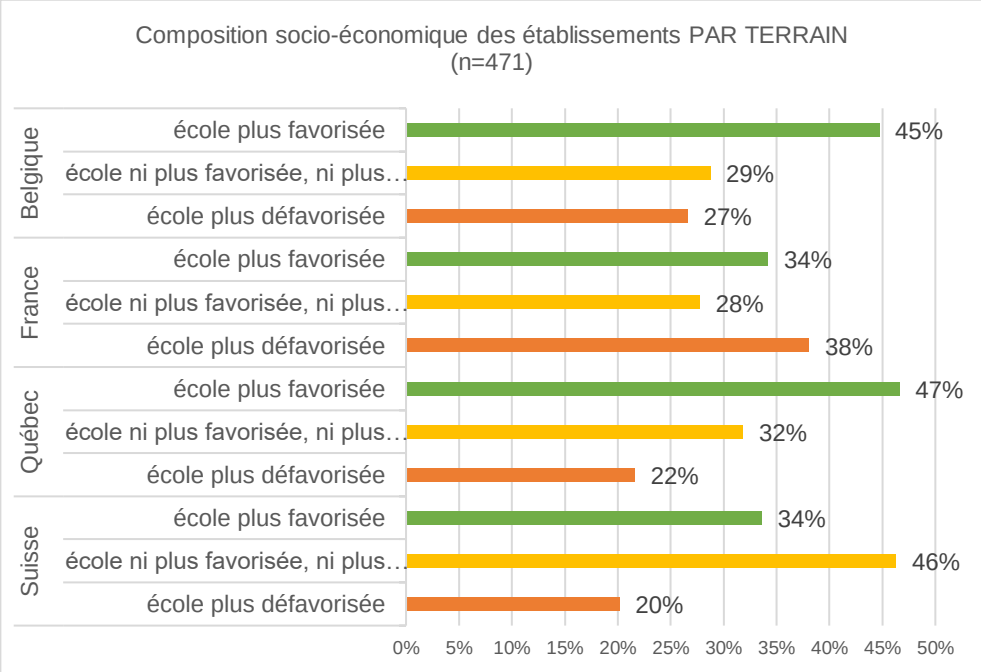
Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de*

[17] Transmises par l'équipe l'équipe de Patricia Schillings (Uliège, en charge de l'enquête PIRLS pour la Belgique francophone). Voir à ce propos : http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/school-composition-and-resources/socioeconomic-composition-of-schools/

En soustrayant les 58 lignes ne disposant pas d'information ;



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au*



5. Utilisation des outils narratologiques

5.1. Indiquez à quelle fréquence les notions suivantes font partie de votre enseignement:

0. **jamais**
1. **très rarement**
2. **occasionnellement**
3. **assez souvent**
4. **souvent**
5. **toujours**

\+ je ne connais pas[18]

Les données ont été traitées par une mise en forme conditionnelle permettant une visualisation plus rapide qui s'apparente à la distribution suivante[19]:

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

[18] Mention ayant disparu lors de la transposition en ligne (erreur ou décision sur base d'une impossibilité technique->#todo ré-explorer les courriels échangés avec le CI de l'UNIL)

[19] « qui s'apparente», car pour, accélérer le traitement, il n'a pas été programmé (manuellement) à chaque utilisation un minimum à 0 et un maximum à 5, préférant l'option automatique d'utiliser le minimum et le maximum de la plage des données analysées. Après repérage, les données numériques doivent donc être préférées aux colorisations des cellules pour interprétation.

		0. jamais		1. très rarement		2. occasionnellement		3. assez souvent		4. souvent		5. toujours		TOTAL		Moyenne de fréquence
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	
1	Schéma quinaire / schéma narratif	16	**3,0**	44	**8,3**	108	**20,4**	98	**18,5**	125	**23,6**	138	**26,1**	529	100	3,30
2	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	50	**9,5**	99	**18,7**	122	**23,1**	99	**18,7**	97	**18,3**	62	**11,7**	529	100	2,53
3	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	26	**4,9**	43	**8,1**	97	**18,3**	106	**20,0**	153	**28,9**	104	**19,7**	529	100	3,19
4	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	33	**6,2**	56	**10,6**	103	**19,5**	118	**22,3**	130	**24,6**	89	**16,8**	529	100	2,99
5	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	9	**1,7**	7	**1,3**	36	**6,8**	73	**13,8**	165	**31,2**	239	**45,2**	529	100	4,07
7	Focalisation	58	**11,0**	57	**10,8**	57	**10,8**	86	**16,3**	142	**26,8**	129	**24,4**	529	100	3,10
8	Perspective	212	**40,1**	92	**17,4**	78	**14,7**	68	**12,9**	45	**8,5**	34	**6,4**	529	100	1,52
9	Point de vue	15	**2,8**	27	**5,1**	61	**11,5**	90	**17,0**	169	**31,9**	167	**31,6**	529	100	3,65
10	Analepse (flashback)	25	**4,7**	45	**8,5**	98	**18,5**	104	**19,7**	146	**27,6**	111	**21,0**	529	100	3,20
11	Prolepse (flashforward)	51	**9,6**	78	**14,7**	95	**18,0**	84	**15,9**	125	**23,6**	96	**18,1**	529	100	2,84
12	Auteur implicite (auteur impliqué)	216	**40,8**	100	**18,9**	61	**11,5**	64	**12,1**	58	**11,0**	30	**5,7**	529	100	1,50
13	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	195	**36,9**	97	**18,3**	75	**14,2**	58	**11,0**	59	**11,2**	45	**8,5**	529	100	1,67
14	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	115	**21,7**	53	**10,0**	60	**11,3**	71	**13,4**	102	**19,3**	128	**24,2**	529	100	2,71
15	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	370	**69,9**	76	**14,4**	43	**8,1**	27	**5,1**	8	**1,5**	5	**0,9**	529	100	0,57
16	Narrateur non fiable	334	**63,1**	71	**13,4**	76	**14,4**	25	**4,7**	18	**3,4**	5	**0,9**	529	100	0,75
17	Narrataire	360	**68,1**	68	**12,9**	51	**9,6**	28	**5,3**	15	**2,8**	7	**1,3**	529	100	0,66
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	141	**26,7**	83	**15,7**	121	**22,9**	88	**16,6**	63	**11,9**	33	**6,2**	529	100	1,90
19	Scène / sommaire	111	**21,0**	54	**10,2**	105	**19,8**	89	**16,8**	90	**17,0**	80	**15,1**	529	100	2,44
20	Ellipse	29	**5,5**	58	**11,0**	86	**16,3**	112	**21,2**	136	**25,7**	108	**20,4**	529	100	3,12
21	Pause	105	**19,8**	65	**12,3**	91	**17,2**	82	**15,5**	106	**20,0**	80	**15,1**	529	100	2,49
22	Métalepse	351	**66,4**	73	**13,8**	48	**9,1**	22	**4,2**	24	**4,5**	11	**2,1**	529	100	0,73
23	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	151	**28,5**	85	**16,1**	74	**14,0**	73	**13,8**	85	**16,1**	61	**11,5**	529	100	2,07
24	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	222	**42,0**	92	**17,4**	83	**15,7**	57	**10,8**	55	**10,4**	20	**3,8**	529	100	1,42
25	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	262	**49,5**	93	**17,6**	71	**13,4**	51	**9,6**	28	**5,3**	24	**4,5**	529	100	1,17
26	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	6	**1,1**	21	**4,0**	70	**13,2**	94	**17,8**	165	**31,2**	173	**32,7**	529	100	3,72
27	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	16	**3,0**	16	**3,0**	48	**9,1**	102	**19,3**	156	**29,5**	191	**36,1**	529	100	3,78
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	409	**77,3**	54	**10,2**	29	**5,5**	20	**3,8**	12	**2,3**	5	**0,9**	529	100	0,46

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Comparaison des classements (moyenne de fréquence d'utilisation, utilisation au moins « très rarement » et utilisation au moins « occasionnellement »

		Moyenne de fréquence utilisation	
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	souvent
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	
4	Point de vue	3,65	
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	
7	Analepse (flashback)	3,2	
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	
9	Ellipse	3,12	
10	Focalisation	3,1	
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	assez souvent
12	Prolepse (flashforward)	2,84	
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	
15	Pause	2,49	
16	Scène / sommaire	2,44	
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	occasionnellement
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	
20	Perspective	1,52	
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	très rarement
24	Narrateur non fiable	0,75	
25	Métalepse	0,73	
26	Narrataire	0,66	
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	

		Utilisation, au moins très rarement (1) - % sur total n=529)
1	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	98%
2	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	98%
3	Schéma quinaire / schéma narratif	97%
4	Point de vue	97%
5	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	97%
6	Analepse (flashback)	95%
7	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	95%
8	Ellipse	94%
9	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	93%
10	Narration en « je », « il », « vous »	92%
11	Prolepse (flashforward)	90%
12	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	90%
13	Focalisation	89%
14	Pause	80%
15	Scène / sommaire	79%
16	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	78%
17	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	73%
18	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	71%
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	63%
20	Perspective	59%
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	59%
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	58%
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	50%
24	Narrateur non fiable	37%
25	Métalepse	34%
26	Narrataire	32%
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	30%
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	22%

		Utilisation, au moins occasionnellement (2) - % sur total n=529)
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	97%
2	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	95%
3	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	94%
4	Point de vue	92%
5	Schéma quinaire / schéma narratif	89%
6	Narration en « je », « il », « vous »	87%
7	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	87%
8	Analepse (flashback)	87%
9	Ellipse	84%
10	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	83%
11	Focalisation	78%
12	Prolepse (flashforward)	76%
13	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	72%
14	Scène / sommaire	69%
15	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	68%
16	Pause	68%
17	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	58%
18	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	55%
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	45%
20	Perspective	43%
21	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	41%
22	Auteur implicite (auteur impliqué)	40%
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	33%
24	Narrateur non fiable	23%
25	Métalepse	20%
26	Narrataire	19%
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	16%
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	12%

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Moyennes de fréquence (classement sur la moyenne générale)

	Général et par terrain	Général (n=529)	Moyenne générale sur base des 4 moyennes nationales (pondération)	Belgique	France	Québec	Suisse
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,02	3,79	4,38	3,75	4,14
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,73	3,43	3,95	3,60	3,93
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,65	3,14	4,00	3,46	3,98
4	Point de vue	3,65	3,58	3,41	3,94	3,14	3,83
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,53	3,71	3,36	3,26	3,77
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,33	3,38	2,82	3,61	3,52
7	Analepse (flashback)	3,2	3,15	3,07	3,35	2,78	3,39
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,17	2,94	3,53	3,22	3,00
9	Ellipse	3,12	3,04	3,08	3,36	2,38	3,35
10	Focalisation	3,1	3,03	3,42	3,14	2,04	3,51
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	2,92	2,67	3,46	2,59	2,98
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,76	2,49	3,07	2,39	3,10
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,69	3,08	2,82	2,13	2,71
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,61	2,83	2,21	3,05	2,33
15	Pause	2,49	2,37	2,07	2,79	1,66	2,97
16	Scène / sommaire	2,44	2,33	2,11	2,73	1,65	2,85
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	1,99	1,77	2,54	1,52	2,15
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,86	1,69	2,51	1,62	1,62
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,66	1,72	2,07	1,53	1,33
20	Perspective	1,52	1,54	1,53	1,13	1,80	1,71
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,54	1,70	1,60	1,64	1,21
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,34	1,07	1,90	0,90	1,48
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1,07	0,79	1,66	0,41	1,40
24	Narrateur non fiable	0,75	0,76	0,87	0,83	0,78	0,57
25	Métalepse	0,73	0,71	0,77	0,68	0,51	0,89
26	Narrataire	0,66	0,67	0,78	0,66	0,68	0,57
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,58	0,85	0,57	0,46	0,45
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,47	0,77	0,63	0,23	0,24

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Visualisation des écarts à la moyenne – par terrains

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

Selon le niveau d'enseignement

	Selon le niveau d'enseignement	Général (n=529)	Secondaire I (n=207)	Secondaire II (n=245)	Post-secondaire (n=36)
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,29	3,97	3,44
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,94	3,76	2,86
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,83	3,79	2,75
4	Point de vue	3,65	3,62	3,76	2,94
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,66	3,52	3,00
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,70	3,04	2,58
7	Analepse (flashback)	3,2	3,03	3,44	2,89
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,20	3,29	2,47
9	Ellipse	3,12	3,09	3,33	2,47
10	Focalisation	3,1	2,86	3,47	2,56
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3,21	2,96	1,97
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,50	3,18	2,78
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,41	3,00	2,89
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,46	2,59	2,39
15	Pause	2,49	2,44	2,81	1,42
16	Scène / sommaire	2,44	2,37	2,69	1,67
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2,15	2,18	1,11
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,50	2,29	2,17
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,56	1,76	1,67
20	Perspective	1,52	1,37	1,58	1,78
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,41	1,58	1,31
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,76	1,22	0,83
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1,14	1,29	0,58
24	Narrateur non fiable	0,75	0,57	0,81	1,22
25	Métalepse	0,73	0,45	1,00	0,64
26	Narrataire	0,66	0,35	0,88	0,97
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,49	0,65	0,31
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,47	0,53	0,08

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Selon le niveau d'enseignement, par terrains

			Belgique		France		Québec			Suisse	
		Général (n=529)	Sec I (n=30)	Sec II (n=67)	Sec I (n=71)	Sec II (n=71)	Sec I (n=16)	Sec II (n=39)	Post-sec (n=35)	Sec I (n=90)	Sec II (n=68)
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,20	3,64	4,51	4,23	3,31	4,18	3,40	4,31	3,90
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,73	3,37	3,94	3,90	3,63	4,21	2,80	4,07	3,75
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,67	2,99	3,87	4,14	3,06	4,23	2,69	3,98	3,97
4	Point de vue	3,65	3,67	3,36	3,70	4,14	2,13	3,62	2,89	3,81	3,82
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,97	3,57	3,31	3,34	3,31	3,56	2,94	3,89	3,65
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	4,03	3,00	2,94	2,73	4,00	4,21	2,60	4,12	2,75
7	Analepse (flashback)	3,2	2,77	3,33	3,07	3,65	1,81	3,03	2,83	3,30	3,57
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,07	2,91	3,45	3,66	3,44	3,79	2,43	3,00	2,99
9	Ellipse	3,12	2,93	3,36	3,30	3,44	1,38	2,79	2,43	3,28	3,49
10	Focalisation	3,1	3,47	3,54	2,65	3,68	1,19	2,08	2,49	3,11	4,00
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	2,97	2,48	3,51	3,55	2,75	3,00	1,97	3,14	2,81
12	Prolepse (flashforward)	2,84	1,63	2,96	2,68	3,51	1,19	2,56	2,71	2,88	3,43
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	3,10	3,16	2,61	3,00	1,63	1,77	2,83	2,16	3,54
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	3,37	2,61	2,07	2,37	2,88	3,64	2,34	2,40	2,21
15	Pause	2,49	1,47	2,45	2,65	3,07	0,94	2,31	1,34	2,88	3,19
16	Scène / sommaire	2,44	1,47	2,49	2,61	2,94	0,88	2,00	1,57	2,74	3,01
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2,37	1,57	2,59	2,52	0,75	2,23	1,00	1,99	2,38
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,43	2,00	2,13	2,93	0,50	1,72	2,11	1,20	2,24
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	2,03	1,61	1,99	2,15	1,31	1,49	1,57	1,11	1,63
20	Perspective	1,52	1,53	1,51	1,14	1,13	1,25	2,13	1,77	1,52	1,79
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,73	1,66	1,56	1,62	1,19	2,08	1,23	1,22	1,16
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,70	0,75	2,07	1,76	0,38	1,31	0,71	1,79	1,09
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	0,70	0,84	1,44	1,87	0,06	0,51	0,46	1,26	1,59
24	Narrateur non fiable	0,75	0,80	0,93	0,72	0,89	0,31	0,67	1,23	0,43	0,69
25	Métalepse	0,73	0,40	0,99	0,48	0,93	0,00	0,56	0,54	0,53	1,32
26	Narrataire	0,66	0,37	1,04	0,41	0,87	0,25	0,59	0,86	0,32	0,90
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,73	0,88	0,48	0,70	0,38	0,56	0,29	0,44	0,43
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,70	0,88	0,75	0,62	0,25	0,28	0,09	0,21	0,24

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Selon le gout à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires

			Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ? Regroupement en 3 catégories (1et 2, 3 et 4, 5)		
		Général (n=529)	**1. pas du tout, très peu et peu (n=9)**	**2. moyennement et assez (n=161)**	**3. beaucoup (n=369)**
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	3,89	3,81	4,19
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,44	3,58	3,87
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	2,44	3,52	3,84
4	Point de vue	3,65	2,89	3,35	3,80
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,22	3,47	3,58
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,33	3,16	3,36
7	Analepse (flashback)	3,2	1,78	2,78	3,42
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,00	2,86	3,34
9	Ellipse	3,12	2,00	2,70	3,33
10	Focalisation	3,1	1,56	2,87	3,25
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	2,11	2,75	3,12
12	Prolepse (flashforward)	2,84	1,33	2,38	3,08
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,11	2,53	2,81
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,78	2,29	2,63
15	Pause	2,49	1,22	2,09	2,70
16	Scène / sommaire	2,44	2,00	2,03	2,64
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	1,22	1,74	2,25
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	0,67	1,50	2,11
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,56	1,34	1,82
20	Perspective	1,52	0,89	1,32	1,62
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,33	1,35	1,58
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,00	1,35	1,46
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	0,78	0,93	1,29
24	Narrateur non fiable	0,75	0,78	0,61	0,81
25	Métalepse	0,73	0,56	0,55	0,82
26	Narrataire	0,66	0,22	0,55	0,72
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,22	0,45	0,63
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,33	0,42	0,49

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Selon le score socioéconomique des établissements

			Score socio-éco des établissements		
		Général (n=529)	**Ecoles plus favorisées (n=181)**	**Écoles ni plus favorisées, ni plus défavorisées (n=160)**	**Écoles plus défavorisées (n=130)**
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,00	4,10	4,16
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue,	3,78	3,81	3,83	3,72
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,73	3,81	3,70
4	Point de vue	3,65	3,70	3,71	3,64
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,67	3,48	3,32
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,31	3,35	3,24
7	Analepse (flashback)	3,2	3,16	3,33	3,11
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,33	3,06	3,26
9	Ellipse	3,12	3,03	3,44	2,92
10	Focalisation	3,1	3,19	3,12	2,92
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3,05	2,98	2,97
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,76	3,15	2,61
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,81	2,72	2,62
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,53	2,76	2,38
15	Pause	2,49	2,41	2,79	2,28
16	Scène / sommaire	2,44	2,41	2,65	2,33
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	1,97	2,28	2,02
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,98	2,08	1,69
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,74	1,75	1,76
20	Perspective	1,52	1,67	1,48	1,32
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,66	1,48	1,57
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,25	1,49	1,64
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1,03	1,45	1,06
24	Narrateur non fiable	0,75	0,77	0,91	0,57
25	Métalepse	0,73	0,82	0,87	0,48
26	Narrataire	0,66	0,70	0,76	0,45
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,69	0,56	0,50
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,55	0,39	0,54

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Selon les voies d'enseignement

			Voie d'enseignement		Voie d'enseignement au secondaire II	
		Généra (n=529)l	Générale (n=431)	Professionnelle (n=63)	Générale (n=191)	Professionnelle (n=54)
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,16	3,79	4,02	3,80
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,88	3,59	3,82	3,56
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,88	3,22	3,93	3,31
4	Point de vue	3,65	3,74	3,48	3,82	3,52
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,58	3,57	3,51	3,57
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,42	2,84	3,12	2,80
7	Analepse (flashback)	3,2	3,27	2,92	3,53	3,11
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,28	3,00	3,39	2,93
9	Ellipse	3,12	3,20	2,92	3,41	3,04
10	Focalisation	3,1	3,12	3,37	3,47	3,48
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3,09	2,84	3,02	2,78
12	Prolepse (flashforward)	2,84	2,88	2,59	3,30	2,78
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,71	2,67	3,05	2,83
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,59	2,24	2,72	2,13
15	Pause	2,49	2,61	2,30	2,90	2,50
16	Scène / sommaire	2,44	2,55	2,19	2,81	2,26
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2,20	1,81	2,24	1,94
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	1,93	1,60	2,43	1,80
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,71	1,43	1,83	1,48
20	Perspective	1,52	1,48	1,62	1,59	1,52
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,51	1,65	1,57	1,59
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,53	1,03	1,27	1,07
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1,24	1,13	1,32	1,20
24	Narrateur non fiable	0,75	0,70	0,81	0,82	0,76
25	Métalepse	0,73	0,75	0,71	1,07	0,74
26	Narrataire	0,66	0,66	0,54	0,97	0,56
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,56	0,78	0,64	0,70
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,48	0,52	0,53	0,54

Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Souvent	Toujours
0	1	2	3	4	5

Selon les opérations de lectures priorisées

		Général (n=529)	Compréhension		Interprétation		Appréciation	
			prioritaire (n=414) (souvent et tjs)	pas prioritaire (n=115)	prioritaire (n=358)	pas prioritaire (n=171)	prioritaire (n=228) (souvent et tjs)	pas prioritaire (n=301)
1	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	4,07	4,18	3,67	4,15	3,91	4,28	3,91
2	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	3,78	3,89	3,36	3,86	3,59	3,97	3,63
3	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	3,72	3,85	3,24	3,85	3,45	3,93	3,56
4	Point de vue	3,65	3,78	3,18	3,79	3,35	3,91	3,45
5	Narration en « je », « il », « vous »	3,54	3,61	3,30	3,59	3,43	3,78	3,36
6	Schéma quinaire / schéma narratif	3,3	3,34	3,15	3,22	3,45	3,31	3,29
7	Analepse (flashback)	3,2	3,34	2,68	3,36	2,85	3,40	3,05
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	3,19	3,33	2,70	3,33	2,90	3,49	2,96
9	Ellipse	3,12	3,26	2,63	3,29	2,77	3,38	2,92
10	Focalisation	3,1	3,21	2,72	3,25	2,79	3,27	2,98
11	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	2,99	3,12	2,51	3,15	2,65	3,33	2,73
12	Prolepse (flashforward)	2,84	3,00	2,23	3,12	2,24	3,06	2,66
13	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	2,71	2,79	2,43	2,84	2,44	2,90	2,57
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	2,53	2,58	2,33	2,53	2,53	2,64	2,45
15	Pause	2,49	2,64	1,94	2,72	2,01	2,74	2,30
16	Scène / sommaire	2,44	2,54	2,09	2,63	2,05	2,67	2,27
17	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	2,07	2,20	1,61	2,21	1,78	2,36	1,85
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	1,9	2,04	1,40	2,12	1,44	2,10	1,75
19	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	1,67	1,78	1,26	1,85	1,29	2,08	1,35
20	Perspective	1,52	1,60	1,21	1,64	1,26	1,82	1,29
21	Auteur implicite (auteur impliqué)	1,5	1,61	1,13	1,61	1,28	1,75	1,32
22	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	1,42	1,48	1,19	1,49	1,26	1,64	1,25
23	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	1,17	1,26	0,85	1,33	0,85	1,33	1,05
24	Narrateur non fiable	0,75	0,75	0,75	0,78	0,67	0,95	0,59
25	Métalepse	0,73	0,80	0,47	0,86	0,45	0,96	0,55
26	Narrataire	0,66	0,68	0,59	0,74	0,50	0,85	0,51
27	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	0,57	0,60	0,45	0,57	0,56	0,77	0,41
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	0,46	0,51	0,30	0,47	0,44	0,65	0,32

5.2. Y a-t-il d'autres notions liées à la théorie du récit que vous abordez en classe ? Utilisez-vous une autre terminologie ?

122 réponses utiles (24 réponses étant constitués de « non » ou équivalent ; 23% du total)

Belgique	les temps de conjugaison utilisés dans la narration	secondaire I
Belgique	narrateur omniscient	secondaire I et II
Belgique	Les théories en psychologie cognitive: SteinGlenn, Fayol... et évidemment pour la tension narrative, les grandes lignes de Baroni et les théories du suspense au cinéma	secondaire II
Belgique	Vision limitée / illimitée	secondaire II
Belgique	types d'incipits (in medias res), caractérisation des personnages, onomastique et caractérisation de l'espace du récit.	secondaire II
Belgique	Narrateur heterodiegetique/homodiégétique/autodiegetique Focalisation interne/externe (Genette)	secondaire II
Belgique	J'adapte les termes en fonction des années d'enseignement. Par exemple, en 4ème année, je parle de "rétrospection" et d'"anticipation" mais en 6ème générale, j'utilise le terme "analepse" et "prolepse".	secondaire II
Belgique	Oui j'utilise d'autres termes comme narrateur personnage (pour intradiégétique) et anonyme (pour extradiégétique). Peut-être que j'aborde certaines notions pour lesquelles j'ai répondu "jamais" parce que je ne maîtrise pas assez la terminologie pour savoir qu'elles s'appellent ainsi. J'aborde aussi le travail d'écriture et les questions qu'il pose à l'auteur parce que je le pratique moi-même. J'aborde également les trois temps écriture/narration/lecture et les types de narrations (antérieure/simultanée/alternée/postérieure).	secondaire II
Belgique	Pour ce qui est de ce qui est coché à "occasionnellement", je donne cours essentiellement à des élèves de 12 à 14 ans: je ne vais donc pas encore aussi loin dans l'analyse.	secondaire I
Belgique	Climax (dans le cas d'une analyse de film)	secondaire II
Belgique	Prologue, épilogue, incipit	secondaire II
Belgique	J'utilise le terme "anticipation" pour désigner un fashforward, et "auteur-narrateur"/"narrateur-personnage" pour évoquer le narrateur homo/hétérodiégétique.	secondaire II
Belgique	De manière générale, je privilégie les termes français et usuels : anticipation digression sommaire => résumé position ou statut du narrateur (interne ou externe) plutôt qu'homo- ou hétérodiégétique Termes non évoqués dans la liste ci-dessus : vue simultanée (cas mentionné dans mon cours) vision stéréoscopique (cas mentionné) les différents niveaux de réalité (ou de fiction) avec schéma la mise en abyme Remarque : le schéma quinaire ne fait pas partie de ma terminologie et je ne sais pas ce que c'est. C'est gênant de le voir couplé avec le schéma narratif. J'ignore aussi ce qu'est le discours narrativisé.	secondaire II
Belgique	L'insertion dans une description historique plus ou moins fiable d'éléments fictifs (ex. chez Victor Hugo).	secondaire II
Belgique	création, art thérapie...	secondaire II
Belgique	Non. Enseignant en P principalement, on reste sur du basique, déjà difficile au final. De plus, toutes les UAA ne requièrent pas cette matière (utilisée surtout pour la	secondaire II

	recomposition / amplification / transposition + comme théorie périphérique d'un objet d'étude d'une autre UAA)	
Belgique	Fusil de Tchekhov, uniquement pour la culture générale des élèves.	secondaire I
Belgique	Le portrait du personnage et les fonctions de la description de l'espace.	secondaire II
Belgique	La mise en abyme	secondaire II
Belgique	-Concernant la terminologie des différents types de focalisation, j'utilise des termes plus facilement compréhensibles, identifiables et utilisables par les élèves : narrateur omniscient / narrateur-témoin / narrateur "confident" / narrateur-protagoniste - Pour les rythmes, j'en vois 5 : scène, sommaire, ralentissement, pause, ellipse - J'aborde aussi les moments narratifs (récit rétrospectif, isochronique ou prédictif), l'incipit/excipit, les règles de la vraisemblance... - Concernant les transferts de narration, je vois bien sûr l'enchâssement (macro-récit/micro-récit), mais aussi le relai (la succession de narrateurs différents fait progresser l'histoire) et la "réitération" (Plusieurs narrateurs racontent la même histoire, répétée selon des points de vue différents)	secondaire II
Belgique	J'utilise peut-être une autre terminologie car je ne connais pas les concepts de : métalepse;deixis/déictiques ni "Bremond" ... mais peut-être que, comme Monsieur Jourdain, je pratique sans le savoir ...	secondaire I
Belgique	La terminologie plus spécifique n'est utilisée que lorsque les élèves l'ont déjà abordée ou avec ceux dont le niveau permet le dépassement des attentes initiales	secondaire II
Belgique	J'utilise très peu de terminologie (y compris pour les notions évoquées ci-dessus)	secondaire II
Belgique	J'ai parfois tenté avec des élèves une synthèse "graphique" de Bremond, Greimas et Larivaille,	secondaire I
Belgique	Récits linéaires, discordants (anticipation et retrospection)	secondaire II
Belgique	Rétrospection	secondaire I
Belgique	J'utilise d'autres terminologies pour simplifier la compréhension des élèves mais l'idée reste la même. Par exemple, j'utilise des termes comme "narrateur effacé", "narrateur-témoin", "narrateur-personnage", ...	secondaire I et II
Belgique	Action de premier plan/action de second plan Alternance passé simple/imparfait	secondaire I
Belgique	terminologie cinématographique	secondaire II
Belgique	Autre terminologie : cadre spatio-temporel, marques de l'énonciation, récit cadre versus récit encadré	secondaire II
France	Auteur/narrateur	secondaire I et II
France	Fiction	secondaire I
France	temps du récit/temps de la narration	secondaire II
France	Anticipation	secondaire I
France	narrateur omniscient	secondaire I
France	Non j'utilise très souvent les concepts explorés par Gérard Genette.	secondaire I
France	J'aborde souvent les questions de l'horizon d'attente et de la réception. J'utilise énormément les notions de genre et de tonalité/registre, principalement par rapport aux attentes : ainsi, pour faire comprendre aux élèves de 6e (11-12 ans) la notion de genre, je pars de la réception ; que s'attend-on à trouver, tant dans le fond que la forme, dans un récit mythologique, un récit de science-fiction, un extrait de roman d'aventures… et comment ces attentes peuvent être parfois contredites, dans le cadre de l'histoire de la littérature (continuité ~ ruptures).	secondaire I
France	rupture ou décrochage énonciatif, autonymie, fonctions de la description, incipit, explicit, monologue intérieur, discours rapportés, discours indirect libre....	secondaire II
France	Typologie de descriptions Types d'incipit Horizon d'attente Amorce	secondaire I et II
France	J'utilise la notion d'horizon d'attente (mais s'agit-il bien de narratologie ?) et celle de programme narratif, j'utilise volontiers la notion de diégèse mais dans un sens proche de l'usage cinématographique : l'univers de la fiction. Je parle aussi avec eux de la théorie des mondes possibles, en passant par la notion de monde zéro.	secondaire II

France	J'utilise également la terminologie "paroles rapportées"	secondaire I
France	Statut du narrateur	secondaire I
France	Je m'aperçois surtout que je ne connais pas de nombreux termes. Cela vient sans doute du fait que je n'ai pas une formation en Lettres. J'enseigne le Français et l'Histoire-Géographie-EMC en Lycée professionnel et j'ai effectué des études d'Histoire. Je n'ai pas plus de 2-3 h de Français par semaine avec chaque classe, par conséquent, je vais à l'essentiel et n'utilise guère de termes techniques, à l'exception de "narration", "narrateur", "temps de la narration", "énonciation".	secondaire II
France	La notion d'incipit et les différents d'entrée dans le récit; celle de narrateur régie.	secondaire II
France	Eventuellement des reformulations faites par les élèves qui peuvent les aider à mieux comprendre.	secondaire II
France	Horizon de lecture, notamment pour aborder l'implicite et les effets de chute et de surprise	secondaire II
France	Non, je me limite le plus souvent aux outils que j'estime essentiels pour la claire lecture et la compréhension des enjeux du texte.	secondaire II
France	pour le narrateur, point de vue externe et interne	secondaire I
France	La notion d'incipit : les fonctions ou les formes que peut avoir le commencement d'un récit.	secondaire II
France	Temps du récit	secondaire I
France	La connaissance et l'utilisation des procédés grammaticaux et rhétoriques dans l'analyse de texte.	secondaire I
France	narrateur interne, externe, omniscient - modalisateurs - registres/intonations (lyrique, didactique, polémique etc) - incipit/excipit - genres du récit	secondaire II
France	incipit + types d'incipit (in media res...) / épilogue + types d'épilogue (fin ouverte...)	secondaire II
France	MISE EN ABYME TYPE DE PLAN INTRODUCTION A LA NARRATION = ENONCIATION INTRODUCTIVE AU RECIT = les 5 W. PHRASE - VERSUS DISCOURS-. ETAPES DU SCHEMA ACTANCIEL CONTE	secondaire I, II et post
France	Une remarque : je précise toujours quand il existe deux termes équivalents (par exemple point de vue et focalisation). Les élèves n'ont pas toujours appris les mêmes.	secondaire II
France	J'utilise des terminologies beaucoup plus simples.	secondaire I
France	Théories du récepteur et des mondes possibles, Umberto Eco	secondaire I et II
France	Auteur implicite = les "Je" dans les écrits autobiographiques.... Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours =) énonciation ancrée/coupée	secondaire II
France	Indices d'énonciation (plutôt que "déictiques"), récit cadre / récit encadré (structure narrative), anticipation et retour en arrière (plutôt que "prolepse" "analepse"), ordre du récit / ordre de l'histoire, rythme du récit (accélération / ralentissement)	secondaire I
France	J'utilise aussi les termes de péripéties, l'élément déclencheur.	secondaire I
France	En classe de seconde je prends soin d'adapter une terminologie déjà familière pour les élèves. J'utilise d'abord la terminologie, narrateur interne/externe ou narration en "je", etc. avant d'expliquer la terminologie hétéro, homo, intra, extra diégétique (et plutôt en première). Je suis parfois encombré par la terminologie, me sentant obligé de préciser chaque fois que j'utilise le terme de focalisation que cela correspond au point de vue par exemple. Certains termes me semblent trop scientifiques (métalepse par exemple) et je privilégie le fait d'expliquer un fonctionnement narratif.	secondaire II
France	Simultanéité	secondaire II
France	On parle plus largement au collège, où j'enseigne, de connecteurs plutôt que de déictiques. Et on décrit la situation d'énonciation avec le récit ancré ou non, mais on évoque peu la diégèse.	secondaire I
Québec	Dialogisme bakhtinien Théories de la réception	secondaire II
Québec	Oui. Nous utilisons les narrateurs de la façon suivante : omniscient, participant et témoin	secondaire I et II
Québec	J'ignore certains des termes ci-haut: c'est la raison pour laquelle j'ai indiqué "jamais" à quelques questions. J'imagine que nous n'avons pas la même terminologie...	secondaire I et II
Québec	Résumer un passage narratif, champs lexical, personnages (caractérisation et motivation), antécédent du pronom,	secondaire I
Québec	Thèmes	secondaire II

Québec	Principes d'intertextualité	secondaire II
Québec	Non, car j'enseigne en 1ère et 2e secondaire.	secondaire I
Québec	J'appelle les narrateurs omniscient(il), témoin(je et il) et participant(je). Je ne suis donc pas certaine de la théorie de la narration dont il est question.	secondaire II
Québec	Element perturbateur, peripéties	secondaire I et II
Québec	Parfois, je parle de la vitesse de narration (temps du récit vs temps de l'histoire), mais j'imagine que cela recoupe les notions de séquences textuelles.	post-secondaire
Québec	interpellation du narrateur auprès du lecteur- marques de modalité du narrateur + phrase incidente	secondaire I
Québec	Narrataire vs destinataire?	secondaire II
Québec	Caractéristiques des personnages, analyse de ceux-ci, liens entre les personnages, importance dans le récit et évolutions de ceux-ci	secondaire II
Québec	Caractérisation des personnages (physique, psychologique, sociale / implicite ou explicite / statique ou synamique), les lieux (fonction référentielle, fonction narrative, fonction symbolique), le temps, les manières de présenter une intrigue (par enchainement, par entrelacement, par enchâssement)	secondaire II
Québec	intériorité et extériorité du personnage: place dans le schéma et importance dans la nouvelle littéraire situation initiale élément déclencheur et lien avec le dénouement ou la chute	secondaire II
Québec	relations intertextuelles	post-secondaire
Québec	Suite narratives Jeux de rôles des séquences phares du roman en fonction du mode de discours en études en classe	secondaire I
Québec	Analepse: Je parle plutôt du personnage qui se trouve dans le moment présent, dans le récit. Ensuite je compare avec des «retours en arrière». Je suis en adaptation scolaire 14-15 ans. Sinon je parle du personnage qui raconte une histoire qui s'est produite auparavant. Je travaille avec la ligne du temps, de manière plus visuelle. Pour les narrateurs, on définit qui est le narrateur: narrateur personnage principal, narrateur omniscient ou «Dieu», narrateur témoin (très rare). Discours rapporté je m'en tiens à direct et indirect. J'ai dû chercher plusieurs termes dans le dictionnaire que je n'avais jamais utilisé auparavant.	secondaire I
Québec	Pour la focalisation, j'utilise Narratologie, de Mieke Bal.	post-secondaire
Québec	Nous travaillons la correspondance entre le temps du récit et le temps de l'histoire (suivant la théorie de Genette). Les récits de Jules Verne se prêtent bien à ce type d'analyse!	post-secondaire
Québec	caractéristiques du genre de récit évolution psychologique du personnage	secondaire II
Québec	Avec l'irruption des métavers, je tente d'intégrer la notion de «flash sideways» (ou paralepse), qui montre ce qui ce serait passé au moment X si le protagoniste avait fait un choix différent.	post-secondaire
Québec	Vitesse de narration, rythme	post-secondaire
Québec	Narrateur absent, narrateur présent (participant ou témoin)	secondaire II
Québec	quête du héros	post-secondaire
Québec	Nous observons la construction des romans (comment l'auteur structure ses chapitres, joue avec l'intrigue et la division du roman, etc.).	secondaire II
Québec	Je n'enseigne pas les oeuvres en fonction des différentes théories du récit : j'enseigne les théories du récit en fonction des oeuvres que j'enseigne. Ainsi, il est très difficile pour moi de répondre à cette question, surtout pas avec une gradation du type "jamais", "très rarement", etc., d'autant plus que je change régulièrement mon corpus.	post-secondaire
Québec	Les notions vues varient selon l'oeuvre au programme.	post-secondaire
Suisse	Mise en abyme, récit autoreferentiel	secondaire II

Suisse	La diégèse	secondaire I et II
Suisse	Plutôt que d'introduire ex abrupto des notions avec leur terminologie, j'incite les élèves à se poser des questions sur les modalités narratives: qui raconte? à qui? quel est le rapport du narrateur à l'histoire? La terminologie vient ensuite, réduite au nécessaire et la plus proche possible du langage commun: point de vue narratif plutôt que focalisation, narrateur interne ou externe à l'histoire, saut en avant et retour en arrière dans l'histoire, etc.	secondaire II
Suisse	Statut du narrateur Outre le type de voix et la focalisation, j'ai théorisé ce que je nomme "les qualités du narrateur": a) son implication; b) sa fiabilité; c) narrateur qui a tendance à materner le lecteur (sur-informe) vs narrateur manipulateur ou qui sous-informe. L'objectif ici est de prendre en compte l'instance narrative dans toute sa complexité.	secondaire II
Suisse	De temps en temps j'emploie la notion de "digression" dans un récit, ou de suspension de l'action	secondaire I
Suisse	récits encadrés/intercalaires (récit cadre/enchâssé), fonctions du narrateur, fréquence (relation récit-histoire), narrateur métadiégétique	secondaire II
Suisse	Autre terminologie : moment de la narration (ultérieure, simultanée, antérieure, intercalée)	secondaire II
Suisse	types d'incipit (in medias res, ab ovo…), types de chute (suspensive, conclusive…)	secondaire II
Suisse	Utilisation en tant qu'outils d'analyse pour les analyses de texte	secondaire II
Suisse	Paratexte Méta- (mise en abime)	secondaire II
Suisse	Distinction entre je narrant et je narré	secondaire II
Suisse	Selon les classes et les niveaux, je n'utilise pas la même terminologie.	secondaire I
Suisse	J'utilise souvent une terminologie simplifiée, notamment dans les classes de VG.	secondaire I
Suisse	La notion d'énoncé ancré ou coupé de la situation d'énonciation.	secondaire I
Suisse	Chez nous, on utilise malheureusement, dans certains documents, la notion de narrateur interne et narrateur externe en 9ème année pour désigner la distinction entre narrateur homo- et hétérodiégétique, ce qui crée facilement des confusions lors de l'introduction de la focalisation, appelée point de vue "interne" ou "externe". Dans nos moyens, on appelle l'analepse "retour en arrière" et la prolepse "bond en avant". On ne parle pas tellement de narrataire. En revanche, il est souvent question du "destinataire".	secondaire I
Suisse	énoncé ancré/coupé. Schéma de Jakobson	secondaire I
Suisse	Pour la chronologie du récit, j'utilise les termes: anticipation, simultanéité et flash-back.	secondaire I
Suisse	J'utilise la terminologie du PER.	secondaire I
Suisse	Narrateur omniscient Situation d'énonciation (qui s'adresse à qui)	secondaire I
Suisse	Séquences textuelles : je les appelle les "moments"	secondaire I
Suisse	j'utilise la notion de discours direct libre qui est très utilisé dans les récits contemporains; les fonctions de la description, celles aussi des dialogues; je parle de types de textes plutôt que de séquences textuelles; j'utilise les notions de narrateur interne/externe; j'aborde également les questions de subjectivité; j'utilise le terme de situation d'énonciation, parfois situation de communication; l'étude du paratexte est aussi dans mon programme.	secondaire II
Suisse	Narrateur interne ou intérieur, externe ou extérieur, omniscient; point de vue ou focalisation	secondaire II
Suisse	Horizon d'attente (suite de l'histoire),	secondaire I
Suisse	Concernant ce que Genette appelle la "fréquence", j'ai recours aux notions de "récit itératif", de "récit singulatif" ou de "récit répétitif".	secondaire II
Suisse	J'aborde aussi les notions d'illusion référentielle, de contrat de lecture pour introduire la distinction "histoire" et "récit"	secondaire II
Suisse	Je parle très souvent de narrateur INTERNE ou narrateur EXTERNE.	secondaire I
Suisse	Les questions de vitesse du récit dans les nouvelles, par exemple.	secondaire I
Suisse	On parle en général de narrateur interne - externe (et souvent omniscient si externe) Je n'introduis pas homo et hétérodiégétique	secondaire I

Suisse	- Typologie des textes : type dominant et type(s) lié(s) : narratif, informatif, descriptif, argumentatif, prescriptif, dialogique, poétique. - Indices d'énonciation : modalisation	secondaire II
Suisse	La terminologie précise m'importe peu, s'agissant des élèves de 12-15 ans auxquels j'enseigne. Certaines terminologies doivent être apprises, d'autres sont citées et expliquées seulement. Il est important que les élèves comprennent et repèrent ces différentes notions et qu'ils puissent les expliquer simplement, avec leurs mots, quand la terminologie est compliquée.	secondaire I

5.3. Parmi les notions que vous utilisez (cochées en 1.1), quelles sont celles dont la définition vous semble la moins claire ? Celles qui sont les moins appropriées pour l'enseignement ?[20]

		Classement sur Nbre de "oui"	% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence utilisation
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 actanciel (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 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
28	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

[20] Les répondant·e·s ne voyaient apparaitre ici que les notions cochées dans la question ci-dessus à partir de « très rarement ». Les notions « jamais » utilisées ne leur étaient pas donc pas proposées.
Par conséquent, il s'agit de garder en tête dans la lecture des tableaux ci-dessous le « taux d'utilisation » des notions ; à cette fin, les colonnes à droites reprennent des informations générales.

En isolant les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5, on obtient le classement suivant :

			Classement sur			
		Nbre de "oui"	% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	Utilisation au moins "très rarement" - % 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 actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	39	8,2%	477	90%	2,53
6	Schéma quinaire / schéma narratif	32	6,2%	513	97%	3,3
7	Prolepse (flashforward)	22	4,6%	478	90%	2,84
8	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	21	4,2%	501	95%	3,19
9	Analepse (flashback)	20	4,0%	503	95%	3,2
10	Narration en « je », « il », « vous »	16	3,3%	486	92%	3,54
11	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	13	2,5%	521	98%	3,72
12	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	12	2,3%	512	97%	3,78
13	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	11	2,1%	518	98%	4,07
14	Ellipse	8	1,6%	498	94%	3,12

5.4. Voici les notions que vous utilisez en classe (question 1.1). Parmi celles-ci,

- quelles sont les notions qui sont des objets d'enseignement explicite (présentation, définition, éventuellement exercices spécifiques d'appropriation) ?
- quelles sont les notions que vous considérez acquises et qui sont dès lors uniquement mobilisées par vous et/ou vos élèves ?
- quelles sont les notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent ?

Cette question est particulièrement difficile à traiter eu égard la méthode de recueil de données. Cette question était facultative et ne concernait en outre que les notions ayant été signalées comme utilisées au moins très rarement. Ces 2 facteurs conjugués ne permettent donc pas de d'établir aisément le nombre de répondants pour chacune des notions et, partant, d'établir des pourcentages aptes à poser des comparaisons valides. Cette situation rend très compliqué et laborieux l'établissement de croisements avec d'autres variables pourtant intéressantes telles que le niveau d'enseignement, le terrain étudié etc.

En l'état il s'agit de se contenter de la comparaison, ligne par ligne, des notions à l'aide de la couleur associée afin de repérer quel mode d'enseignement est le plus ou le moins sélectionné. Pour la comparaison entre les niveaux secondaire I et secondaire II, il s'agit donc de repérer des changements de position des modes d'enseignement associés à chaque notion. Par exemple, on voit que le schéma narratif /quinaire passe d'un objet d'enseignement explicite au secondaire à un objet considéré comme acquis au secondaire II.

		Secondaire I			Secondaire II		
		notions qui sont des objets d'enseignement explicite	notions que vous considérez acquises et qui sont dès lors uniquement mobilisées par vous et/ou vos élèves	notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent	notions qui sont des objets d'enseignement explicite	notions que vous considérez acquises et qui sont dès lors uniquement mobilisées par vous et/ou vos élèves	notions que vous mobilisez dans votre enseignement mais que vous ne jugez pas utile que les élèves apprennent
1	Schéma quinaire / schéma narratif	153	58	17	89	152	21
2	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	115	25	52	104	98	37
3	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	91	48	60	59	122	56
4	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	71	46	79	55	77	88
5	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	133	76	9	94	148	13
6	Narration en « je », « il », « vous »	105	86	8	67	142	20
7	Focalisation	127	13	39	157	51	28
8	Perspective	46	11	59	58	23	52
9	Point de vue	163	24	18	165	61	22
10	Analepse (flashback)	128	25	46	147	68	32
11	Prolepse (flashforward)	114	17	52	148	53	32
12	Auteur implicite (auteur impliqué)	39	6	58	62	13	56
13	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	24	17	68	45	18	79
14	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	83	20	40	125	43	45
15	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	12	7	30	24	7	44
16	Narrateur non fiable	12	5	35	33	2	48
17	Narrataire	9	1	28	34	12	43
18	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	62	11	55	115	15	59
19	Scène / sommaire	106	19	35	128	43	30
20	Ellipse	151	16	34	161	58	23
21	Pause	109	17	42	135	42	30
22	Métalepse	16	1	26	44	6	46
23	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	77	36	33	86	45	45
24	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	53	19	60	30	36	52
25	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	47	9	45	52	15	64
26	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	190	23	5	163	86	6
27	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	142	55	16	92	132	23
28	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	12	1	31	18	4	27

5.5. Parmi les notions que vous utilisez (question 1.1), quelles sont les 5 notions que les élèves ont le plus de mal à comprendre et à maitriser dans le niveau d'enseignement dans lequel vous exercez ?

		% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	n (utilisation au moins "très rarement" (1)	utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence utilisation
1	Focalisation	61,1%	471	89%	3,1
2	Appareil formel de l'énonciation (deixis, déictiques)	43,1%	267	50%	1,17
3	Point de vue	42,5%	513	97%	3,65
4	Discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, narrativisé)	41,3%	521	98%	3,72
5	Auteur implicite (auteur impliqué)	36,1%	313	59%	1,5
6	Narrateur (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)	34,3%	414	78%	2,71
7	Métalepse	30,9%	178	34%	0,73
8	Enchâssement narratif (narration intradiégétique)	30,7%	388	73%	1,9
9	Plans énonciatifs : histoire (ou récit) versus discours	27,6%	377	71%	2,07
10	Lecteur (empirique, modèle, implicite, etc.)	24,9%	333	63%	1,67
11	Perspective	24,5%	314	59%	1,52
12	Narrateur non fiable	24,2%	194	37%	0,75
13	Narrataire	18,3%	169	32%	0,66
14	Schéma actanciel (Sujet, Objet, Destinateur, Destinataire, Opposant, Adjuvant)	17,4%	477	90%	2,53
15	Mise en relief (avant plan versus arrière-plan)	17,4%	305	58%	1,42
16	Narrateur optionnel (récits sans narrateur)	17,0%	159	30%	0,57
17	Schéma des possibles narratifs (Bremond)	16,9%	118	22%	0,46
18	Prolepse (flashforward)	11,9%	478	90%	2,84
19	Tension narrative (suspense, curiosité, surprise)	11,4%	492	93%	2,99
20	Ellipse	10,2%	498	94%	3,12
21	Scène / sommaire	8,9%	417	79%	2,44
22	Intrigue (mise en intrigue, nœud-dénouement)	8,2%	501	95%	3,19
23	Séquences textuelles (récit, description, dialogue, etc.)	7,0%	512	97%	3,78
24	Schéma quinaire / schéma narratif	6,6%	513	97%	3,3
25	Analepse (flashback)	6,6%	503	95%	3,2
26	Pause	4,0%	424	80%	2,49
27	Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne	3,5%	518	98%	4,07
28	Narration en « je », « il », « vous »	2,1%	486	92%	3,54

En isolant les 14 notions disposant d'une moyenne de fréquence d'utilisation supérieure à 2,5, on obtient le classement suivant :

		% de oui (n=utilisateurs -> colonne à droite)	(utilisation au moins "très rarement" (1)	utilisation au moins "très rarement" - % sur total (n=529)	Moyenne de fréquence utilisation
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 actanciel (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 1ère, 2ème ou 3ème personne	3,5%	518	98%	4,07
14	Narration en « je », « il », « vous »	2,1%	486	92%	3,54

5.6. Pour approcher certaines notions narratologiques, avez-vous recours à d'autres supports que le récit littéraire (roman, nouvelle, conte…) ? Si oui, lesquels :

	Somme de « oui »	% de « oui » (n = 529)
Film	412	78%
BD	291	55%
Représentation théâtrale	225	43%
Texte dramatique	197	37%
Série télévisée	153	29%
Manga	55	10%

☐ Autre : 46 réponses (8,7% du total)

Belgique	"clip" you tube / animation	secondaire I
Belgique	Nouvelle	secondaire I
Belgique	Albums	secondaire I
Belgique	Le jeu vidéo : FPS pour la focalisation interne ; le jeu en troisième personne pour la focalisation externe.	secondaire II
Belgique	documentaire et reportage	secondaire I
Belgique	Photos	secondaire II
Belgique	peinture, blason, publicité (mise en abyme)	secondaire II
Belgique	écriture	secondaire II
Belgique	Chanson	secondaire I
Belgique	non	secondaire II
Belgique	court-métrage, podcast, ...	secondaire I et II
Belgique	Initiation à l'opéra, courriels, lettres ou correspondance.	secondaire I
France	Exemple de la vie quotidienne	secondaire I et II
France	Schéma au tableau	secondaire I
France	clip (en lien avec la chanson)	secondaire I
France	Faire raconter aux élèves le même événement de manière différente	secondaire I
France	Vidéo sur YouTube (ou autre) qui me permettent d'aborder certaines questions (notamment les registres/tonalités)	secondaire I
France	Musique	secondaire II
France	publicité / images / affiches	secondaire I
France	Document iconographique (publicité, peinture...) et chansons	secondaire II
France	Images narratives en peinture ou romans graphiques.	secondaire II
France	Histoire drôle	secondaire II
France	Presse écrite	secondaire II
France	histoire des arts	secondaire II
France	CONTE	secondaire I, II et post
France	production d'élèves	secondaire I
France	audio livre	secondaire II
France	vidéo : programmes courts parodiques	secondaire I
Québec	YouTube (fanfiction, clips, etc.)	secondaire II
Québec	Chansons ou poèmes à trame narrative	secondaire I

Québec	prose	secondaire II
Québec	Roman	secondaire II
Québec	Jeu vidéo	post-secondaire
Québec	Albums, romans graphiques	secondaire II
Québec	court métrage	secondaire II
Québec	Courts métrages, albums	secondaire I
Québec	Jeux vidéos	post-secondaire
Québec	Chanson	post-secondaire
Québec	Poésie	post-secondaire
Suisse	Création artistique libre autours d'une scène, d'une pause, d'une analepse, etc.	secondaire I et II
Suisse	les faire écrire/raconter	secondaire II
Suisse	Jeux de société	secondaire I
Suisse	images (photos, pub...)	secondaire II
Suisse	Conte, article de journal, texte critique	secondaire II
Suisse	Jeu - video	secondaire I
Suisse	podcasts	secondaire I

5.7. Dans le cadre de quelles activités ou de quelles productions l'élève est-il amené / est-elle amenée, dans votre enseignement, à réinvestir des notions narratologiques ?

En production orale :

	Somme de « oui »	**% de « oui »**				
	TOTAL (n = 529)	**TOTAL (n = 529)**	**BELGIQUE (n = 106)**	**FRANCE (n = 160)**	**QUEBEC (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%

☐ Autre : …. (73 réponses, soit 14% des répondant·e·s)

Belgique	Adaptation orale du texte	secondaire II
Belgique	Jeu de société (non sens / speech / …)	secondaire I et II
Belgique	Nouvelle	secondaire I
Belgique	En guise de présentation d'une oeuvré avant un avis critique argumenté oral	secondaire I
Belgique	Débat argumentatif (ou négociation) à propos des qualités/défauts d'un roman.	secondaire II
Belgique	booktube	secondaire II
Belgique	Récit d'expérience culturelle (suite à la lecture d'une nouvelle ou au visionnage d'un film/une série)	secondaire II
Belgique	Présentation d'une lecture au reste de la classe	secondaire II
Belgique	Présentation d'une lecture au reste de la classe	secondaire II
Belgique	présentation d'un roman ou d'une pièce à la classe	secondaire II
Belgique	écriture	secondaire II
Belgique	Partage de l'appréciation d'une expérience de lecture	secondaire II
Belgique	Défense d'un roman lu > convaincre les autres d ele choisir pour l'examen	secondaire II
Belgique	Soutenance du Travail de Fin d'Études	secondaire II
Belgique	Exposé	secondaire II
Belgique	Improvisation	secondaire II
Belgique	Transposition vers un autre support	secondaire I et II
Belgique	Lecture expressive/interprétative d'une pièce de théâtre, interviews.	secondaire I

Belgique	Booktube et abécédaire	secondaire II
Belgique	Compte-rendu critique de lecture sous forme de vidéo Booktube	secondaire I
Belgique	Amplification, recomposition ou transposition d'un texte littéraire	secondaire II
Belgique	Présentation d'une oeuvre lue.	secondaire I
France	Évaluation de leçons	secondaire I
France	Exposé - présentation d'un livre - partage des connaissances	secondaire I
France	oraux libres (sur un sujet choisi par l'élève ; cela peut être une œuvre narrative)	secondaire I
France	Mise en voix d'un texte narratif, existant ou produit	secondaire I et II
France	Exposé/Book trailer	secondaire II
France	lecture en arpentage	secondaire II
France	improvisation (préparée) d'un lai	secondaire II
France	compte rendu oral de lecture	secondaire I
France	METHODOLOGIE PREPARATOIRE A L'EPREUVE ANTICIPEE DE FRANCAIS; VOYAGE SCOLAIRE A L'ORAL CONVERSATIONNEL. VIE DE CLASSE.	secondaire I, II et post
France	Interrogation orale	post-secondaire
France	carnet de lecteur	secondaire II
France	lecture expressive à haute-voix	secondaire I
France	Exposé	secondaire I
France	lecture à voix haute	secondaire II
France	Carnet de lecteur/lectrice	secondaire II
Québec	Raconter une histoire vue à l'écran	secondaire I
Québec	Jeu: scènes de BD, extraits de pièces, clips, etc.	secondaire II
Québec	Booktube	secondaire I
Québec	Raconter le récit qu'il a inventé	secondaire I
Québec	écriture et jeu dramatique	secondaire I et II
Québec	Écoute d'un balado	secondaire I
Québec	exercices spécifiques sur une notion	post-secondaire
Québec	discussions entre personnages de conte, lecture expressive à la manière d'un conteur	secondaire II
Québec	Comparaison entre deux oeuvres	secondaire I
Québec	réponses de justification/de réaction à l'écrit	secondaire II
Québec	Raconter une histoire	post-secondaire
Québec	Booktube	secondaire II
Québec	Débattre des intentions de l'auteur	secondaire II
Québec	Le schéma narratif est travaillé avec des tableaux. Très souvent je lis les romans à voix haute jusqu'à l'élément déclencheur. Ensemble, on définit le qui? quoi? quand? où? de la situation initiale, ensuite on découvre quel est l'élément déclencheur (le problème). Je les laisse lire les péripéties, dénouement et situation finale.	secondaire I
Québec	Table ronde	post-secondaire
Québec	scénario	secondaire II

Québec	Appréciation critique	secondaire II
Québec	Productions écrites (invention d'une histoire)	secondaire II
Suisse	Pièce de théâtre	secondaire I
Suisse	compte-rendu journalistique, booktube, etc.	secondaire II
Suisse	Exposé oral lié à un dossier écrit	secondaire I
Suisse	exposé (=étude globale d'une oeuvre)	secondaire II
Suisse	présentation / exposé pas nécessairement sur un texte	secondaire II
Suisse	booktubing	secondaire I
Suisse	Mise en scène théâtrale	secondaire II
Suisse	Examen cantonal VS: inventer une histoire	secondaire I
Suisse	Booktube	secondaire I
Suisse	présentations de livres sous forme d'émissions radio: re-raconter en captivant l'auditeur ; création de vidéos informatives format TikTok, dont la qualité dépend de la force du récit: construction, rythme, apport de l'image; etc.	secondaire I
Suisse	Présentation d un livre	secondaire I
Suisse	Examen oral	secondaire I
Suisse	Exposé	secondaire I
Suisse	Jeu d'une scène (tirée d'une pièce de théâtre lue en classe)	secondaire I
Suisse	exposé sur les œuvres au programme	secondaire II
Suisse	Exposé écrit, réponse à un questionnaire, analyse autonome sur un extrait	secondaire II
Suisse	Présentation d'un livre : résumé, avis, ...	secondaire I
Suisse	Exposé	secondaire I

En production écrite :

	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	**TOTAL (n = 529)**	**BELGIQUE (n = 106)**	**FRANCE (n = 160)**	**QUEBEC (n = 99)**	**SUISSE (n = 164)**
Test de lecture (vérification de la compréhension de "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%

☐ Autre :… (45 réponses soit 8% des répondant·e·s)

Belgique	Création d'un court métrage ou d'une bande annonce	secondaire II
Belgique	Présentation et Critique de film / de roman	secondaire I et II
Belgique	compte rendu de lecture	secondaire II
Belgique	l'appréciation critique d'un texte (ou jugement de gout)	secondaire II
Belgique	Réécriture de la fin d'un texte, rédaction d'une critique de roman ou de pièce	secondaire II
Belgique	Récit d'expérience culturelle	secondaire II
Belgique	Création d'un questionnaire sur la lecture	secondaire I
Belgique	lettre d'opinion sur un roman du XIX, présentation d'un roman ou d'une pièce par écrit	secondaire II
Belgique	UAA 5 et 6 en somme.	secondaire II
Belgique	Partage de l'appréciation d'une expérience de lecture	secondaire II
Belgique	transposition (programme Segec en Belgique francophone)	secondaire II

Belgique	Jugement de gout	secondaire II
Belgique	Jugement de goût argumenté ; produire une réponse argumentée à partir d'une question ouverte sur une lecture	secondaire II
Belgique	reécrire l'incipit	secondaire II
Belgique	Bande dessinée à partir d'une œuvre	secondaire II
Belgique	La justification scolaire	secondaire II
Belgique	Booktube, livre accordéon	secondaire I
Belgique	Transposition	secondaire I
Belgique	transposition: photo, diorama ou podcast	secondaire I et II
Belgique	S'inscrire dans une oeuvre littéraire par des procédés d'amplification, de transposition et de recomposition. Relater une expérience culturelle . Compte rendu critique de lecture.	secondaire I
Belgique	Récit d'expérience uaa6 et note de lecture	secondaire II
Belgique	Comparaison entre un livre et son adaptation cinématographique + rédaction d'un compte-rendu critique de lecture	secondaire I
Belgique	Toute forme d'amplification	secondaire I
Belgique	Nous appelons cela : amplification, recomposition ou transposition d'un texte littéraire	secondaire II
Belgique	Amplification de texte en tout genre (écrire une suite, insérer une scène ou un dialogue...)	secondaire I
France	Réécriture d'un texte en changeant le point de vue par exemple.	secondaire II
France	activités grammaticales	secondaire II
France	Ecriture collaborative	secondaire II
France	questionnaires inter élèves : défi lecture	secondaire I
France	texte d'imitation, transcription de nos jours	secondaire I
France	remarque sur les cases cochées : réinvestissement pratique et non forcément réinvestissement lexical..	secondaire I, II et post
Québec	Balado littéraire, clip littéraire (YT)	secondaire II
Québec	Sociogramme	secondaire II
Québec	exercice sur le schéma narratif/schéma actantiel à la maison	post-secondaire
Québec	conte à rebours, cadavres exquis, écriture d'une légende toponymique	secondaire II
Québec	En lecture, répondre à des questions d'interprétation et de réaction aux textes.	secondaire II
Québec	Insertion de séquence descriptive dans un récit narratif	secondaire I
Québec	Nous travaillons les 4 dimensions par le biais de diverses activités. Jeux, questions orales, cartes à tâches, etc.	secondaire I
Québec	Pastiche	post-secondaire
Québec	scénario	secondaire II
Québec	« Analyse littéraire ». Je crois que c'est équivalent à un commentaire composé.	post-secondaire
Suisse	Appli numériques : quizlet, socrative et contrôle des outils techniques	secondaire I et II
Suisse	Etude globale / compte rendu critique	secondaire II
Suisse	Critique littéraire	secondaire II
Suisse	Présentation d'un livre	secondaire I

5.8. Quelles sont les modalités d'évaluation que vous employez afin d'évaluer la maitrise des notions narratologiques par vos élèves ?

Choisissez le ou les énoncés qui correspond(ent) le mieux à votre pratique.

	Somme de « oui »	% de « oui »				
	TOTAL (n = 529)	TOTAL (n = 529)	BELGIQUE (n = 106)	FRANCE (n = 160)	QUEBEC (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%

Différence de 13-15 points entre Belgique/Québec et France/Suisse

5.9. Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves[21] :·

	jamais		très rarement		occasionnellement		assez souvent		souvent		toujours		Total		Moyenne
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
La justesse de leur compréhension des œuvres littéraires.	3	**0,6**	7	**1,3**	35	**6,6**	74	**14,0**	130	**24,6**	280	**52,9**	529	**100**	4,2
La qualité de leur interprétation des œuvres littéraires.	8	**1,5**	22	**4,2**	50	**9,5**	103	**19,5**	167	**31,6**	179	**33,8**	529	**100**	3,8
Le degré de justification de leurs réactions personnelles aux œuvres littéraires.	18	**3,4**	33	**6,2**	72	**13,6**	92	**17,4**	145	**27,4**	169	**31,9**	529	**100**	3,6
La pertinence de leur jugement critique sur les œuvres littéraires.	34	**6,4**	42	**7,9**	104	**19,7**	115	**21,7**	129	**24,4**	105	**19,8**	529	**100**	3,1
Leur recours à des connaissances et des stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires.	63	**11,9**	73	**13,8**	104	**19,7**	106	**20,0**	118	**22,3**	65	**12,3**	529	**100**	2,6

[21] Question posée au primaire québécois par Lépine (2017), pour comparaison future.

6. Focus sur le narrateur et la focalisation

6.1. Pour vous, quelle est la définition qui correspond le mieux à la notion de focalisation <u>interne</u> :

Important : toutes les définitions suivantes sont attestées dans les pratiques et dans la littérature scientifique. L'objectif de cette question est d'identifier la plus répandue dans le champ de l'enseignement.

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

6.2. Concernant les notions de focalisation externe et de focalisation zéro, est-ce que vous diriez que :

	Total	Belgique	France	Québec	Suisse
ces deux modes s'opposent en ce qui concerne la quantité d'information fournie par le récit.	34%	34%	35%	23%	40%
dans les deux cas, on n'est pas dans le point de vue du personnage.	28%	28%	31%	22%	27%
Je ne distingue pas ces deux notions.	20%	20%	19%	29%	14%
ces deux modes s'opposent à la focalisation interne.	19%	18%	14%	25%	20%
	100%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

6.3. Avec quelle terminologie décririez-vous à vos élèves un narrateur qui raconte une histoire à laquelle il a pris part ?

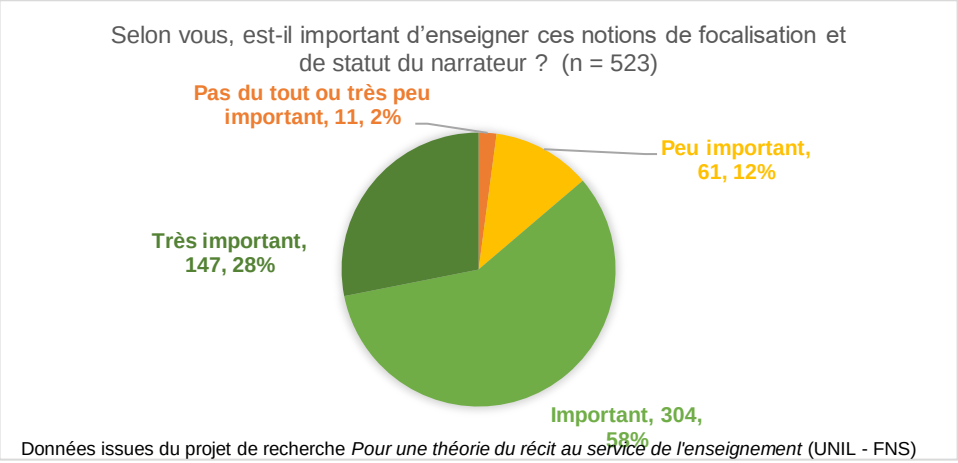
(plusieurs choix possibles si vous utilisez couramment ces expressions)

	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%

J'utilise une autre terminologie :

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

6.4. Selon vous, est-il important d'enseigner ces notions de focalisation et de statut du narrateur ?



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

Pas/peu de variation selon les terrains

Seule variable un peu influente : le niveau d'enseignement. Résultats similaires au secondaire 1 et 2 mais moindre importance accordée au niveau post-secondaire (essentiellement québécois)

	secondaire I	secondaire II	post-secondaire	Total général
Pas du tout ou très peu important	2%	1%	6%	**2%**
Peu important	12%	11%	19%	**12%**
Important	60%	56%	58%	**58%**
Très important	26%	31%	17%	**28%**
Total général	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

6.5. Votre programme aborde-t-il ces notions ?

	Belgique	France	Québec	Suisse	Total général
Je ne sais pas	18%	20%	9%	15%	16%
Non	22%	17%	38%	13%	21%
Oui	60%	63%	53%	72%	63%
Total général	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Belgique	secondaire I	secondaire II	Total Belgique
Je ne sais pas	10%	22%	18%
Non	13%	27%	22%
Oui	77%	51%	60%
Total général	**100%**	**100%**	**100%**

France	secondaire I	secondaire II	Total France
Je ne sais pas	13%	24%	20%
Non	11%	24%	17%
Oui	76%	52%	63%
Total général	**100%**	**100%**	**100%**

Québec	secondaire I	secondaire II	post-secondaire	Total Québec
Je ne sais pas	13%	10%	6%	9%
Non	13%	18%	74%	38%
Oui	75%	72%	20%	53%
Total général	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Suisse	secondaire I	secondaire II	Total Suisse
Je ne sais pas	6%	25%	15%
Non	10%	19%	13%
Oui	84%	56%	72%
Total général	**100%**	**100%**	**100%**

6.6. Si vous pensez leur enseignement important, quel est leur intérêt ?

338 réponses (soit 64% des répondant·e·s)

Belgique	mieux lire, mieux comprendre, se créer de bonnes images mentales ("créer son film du récit dans sa tête ")	secondaire I
Belgique	cela permet au lecteur de sortir de la relation d'identification au personnage, au narrateur et de mieux considérer l'écriture comme une suite de procédés utilisés à des fins de communication, de compréhension, d'intrigue....	secondaire II
Belgique	Entrer dans les perceptions (et donc l'individualité) d'une pensée, d'une expérience ; percevoir les limites et subjectivités des points de vue, la richesse de celles-ci.	secondaire I et II
Belgique	L'eleve entre dans l'infini de la litterature. Raconter peut se faire de tellement de manières differentes et ainsi ouvrir à différentes interpretations.	secondaire II
Belgique	Identifier le narrateur afin de comprendre son rôle (ou non) dans l'histoire	secondaire I et II
Belgique	Permet de comprendre et de mettre des mots sur l'expérience de lecture/lecteur. Elle peut aider à justifier des impressions ou à les dépasser	secondaire II
Belgique	Pour être conscient que tout est subjectif et que la vérité n'est jamais absolue, qu'elle fait l'objet d'un recoupement ou d'un consensus.	secondaire II
Belgique	Améliorer la qualité de la lecture d'un récit : sa compréhension, son interprétation, son appropriation et sa critique.	secondaire II
Belgique	- développer les capacités d'abstraction - découvrir les richesses propres aux textes - aider à l'exploitation pratique de ces richesses textuelles	secondaire II
Belgique	de comprendre le récit de façon plus approfondie, de comprendre que l'effet n'est pas le même selon le statut du narrateur et que l'auteur peut même jouer sur la quantité d'informations donnée au lecteur.	secondaire II
Belgique	Afin de faciliter la compréhension de la narration	secondaire I
Belgique	Théoriser le récit, montrer aux élèves qu'il y a une réflexion de la part de l'auteur quant à son écriture et de la part des lecteurs quant à leur lecture. Cela leur donne une grille d'analyse.	secondaire II
Belgique	Selon moi, connaitre les rouages de la focalisation permet de mieux comprendre le récit et, par conséquent, de mieux l'apprécier.	secondaire II
Belgique	Comprendre qui raconte permet de mieux appréhender le récit et de déterminer les effets produits.	secondaire II
Belgique	Donner des outils pour comprendre plus finement un texte	secondaire II
Belgique	Pour moi, ils permettent de comprendre et se positionner à propos des choix narratifs posés par l'auteur et des effets que ces choix nous font en tant que lecteur. Aussi, l'élève peut être amené à choisir (où se voir imposer) un type de narrateur, de focalisation (notion que je ne distingue pas du point de vue), de temporalité, ... quand il sera amené à écrire lui-même un récit.	secondaire II
Belgique	La lecture critique essentiellement: identifier le/la narrateur·rice permet de comprendre son point de vue, sa vision contemporaine ou non, vécue ou non des événements rapportés. En ce sens, l'étude du récit amène des processus d'analyse de documents qui servent aussi au texte informatif, historique, argumentatif, ...	secondaire I
Belgique	Il me semble important que les élèves intègrent l'idée qu'une narration est une question de point de vue. En outre, ils peuvent être confrontés à des œuvres qui intègrent plusieurs narrateurs avec des statuts ou points de vue différents. Les élèves doivent pouvoir déplier cette complexité de récits enchevêtrés, juxtaposés ou encadrés. Enfin, dans l'éventualité d'un travail de réécriture, il importe qu'ils soient conscients qu'il y a des options narratologiques à prédéfinir en fonction de l'effet visé.	secondaire II
Belgique	Pour l'amplification : indispensable à la cohérence externe Pour l'interprétation d'oeuvres littéraires	secondaire II
Belgique	Meilleure compréhension et analyse du texte et donc approche plus profonde de l'œuvre.	secondaire II
Belgique	Ces notions sont importantes pour la cohérence des récits fictifs écrits par les élèves.	secondaire II
Belgique	Cela permet aux élèves de plus facilement aborder l'écriture de récit de fiction.	secondaire II
Belgique	Compréhension d'un texte	secondaire I et II
Belgique	Comprendre la voix du récit	secondaire II

Belgique	Permet d'affiner l'analyse de texte	secondaire II
Belgique	Ces notions permettent à l'élève d'avoir une compréhension plus fine du récit. Grâce à ces notions, il peut également plus facilement réaliser des amplifications et autres sur base d'un texte-source.	secondaire I
Belgique	Cela permet aux jeunes lecteurs de commenter le récit, sa perception et son ressenti : le narrateur est leur voix interne, c'est bon de l'identifier.	secondaire I et II
Belgique	L'intérêt est que les élèves comprennent qu'ils ne réagissent pas de la même façon (empathie, entrée dans l'histoire, appréciation...) selon le narrateur / et la focalisation mobilisés.	secondaire II
Belgique	Cela permet de préparer les élèves à mieux percevoir les subtilités des textes résistants. Comme au CE1D il arrive assez souvent que la lecture porte sur une nouvelle à chute, j'insiste auprès de mes élèves sur ces éléments.	secondaire I
Belgique	Assurer une meilleure compréhension, affiner son décodage de l'histoire	secondaire II
Belgique	exercer leur faculté d'observation pouvoir apprécier les techniques différentes et leurs effets s'approprier des clés pour leur écriture romanesque ou théâtrale potentielle	secondaire II
Belgique	Tout ce qui permet de mieux comprendre le sens du texte me semble intéressant. Ces deux notions sont des critères relativement simples à appliquer pour les élèves.	secondaire I
Belgique	Eveiller leur esprit critique	secondaire II
Belgique	comprendre un film ou une pièce de théâtre qui joue sur ces notions. Par exemple quand un comédien incarne plusieurs personnages, les élèves du professionnel sont perdus. comprendre la subjectivité de ce que nous appelons la réalité. On a chacun sa carte mais pas le territoire.	secondaire II
Belgique	Compréhension globale d'une histoire menant à une compréhension plus forte de la langue. Plus le niveau de compréhension est élevé plus la maitrise est haute et c'est, en partie, le rôle de notre cours que d'augmenter cela.	secondaire II
Belgique	Je considère cela important pour permettre aux élèves de comprendre qu'il existe plusieurs manières de raconter des histoires. Le choix du narrateur a un impact sur l'effet créé, que ce soit sur la manière de raconter ou sur le lecteur. La narration à la première personne permet également de développer l'empathie des élèves, ce qui me semble judicieux.	secondaire I
Belgique	Elle affinent la compréhension de l'œuvre et permettent de comparer différents textes.	secondaire II
Belgique	Important pour pouvoir comprendre pourquoi on aime (ou pas) un récit, puisque c'est un critère d'appréciation. Le type de narrateur influence notre appréciation.	secondaire II
Belgique	Découvrir les effets possibles sur le lecteur	secondaire II
Belgique	-outils critiques concernant leur rapport aux fictions (lues-vues) -patrimoine culturel	secondaire II
Belgique	Afin de percevoir les effets sur le lecteur de l'emploi de ces techniques narratives	secondaire II
Belgique	Etant aussi prof d'histoire, je trouve cet aspect important lorsqu'il faut critiquer des documents écrits (principalement au niveau de la pertinence du document).	secondaire I
Belgique	Il n'a d'intérêt qu'en fonction d'une première réaction des élèves et de leur questionnement à propos du récit ou à leur faire découvrir le plus concrètement possible	secondaire II
Belgique	Pour s'assurer une bonne compréhension du récit, de la situation de communication et comprendre les mécanismes, stratégies des écrivains pour faire entrer le lecteur dans un récit (le guider, l'informer, le manipuler, etc.)	secondaire II
Belgique	Mieux aborder la lecture de textes littéraires, élargir sa compréhension du texte lu.	secondaire I
Belgique	Au-delà de la question purement littéraire, c'est un apprentissage qui dans la vie forge l'esprit critique et amène à s'interroger sur la fiabilité d'une information fournie par un média institutionnel ou non.	secondaire II
Belgique	Aider à la compréhension ; permettre une analyse et donc une appréciation plus fines	secondaire II
Belgique	Leur enseignement permet une compréhension fine du récit et d'aborder la subjectivité, notion importante pour aborder d'autres type de textes, tels que l'informatif et l'argumentatif.	secondaire I et II
Belgique	Pour la compréhension claire du récit et l'intérêt pour l'élève d'apprendre où se situer quand il prend la parole.	secondaire II
Belgique	la compréhension du récit l'interprétation du récit les choix de l'auteur	secondaire II
Belgique	Intérêt quant aux modalités de réception de la lecture (fiabilité, neutralité ou pas...).	secondaire I et II

Belgique	Il s'agit d'un aspect qui touche à la compréhension de l'écriture.	secondaire II
Belgique	parce que c'est le narrateur qui insuffle l'ambiance, la distance ou l'implication, ,	secondaire II
Belgique	La place du narrateur influe sur "l'esprit critique" du lecteur. Ces distinctions dépassent donc le cadre stricte de la littérature pour s'insérer dans une perpective plus complète: l'éducation à la citoyenneté	secondaire I
Belgique	Ces notions sont importantes car elles permettent à l'élève de mieux comprendre le texte, de "s'y retrouver" lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Il me semble qu'il s'agit d'un outil essentiel qui permet également de mieux cerner certains aspects de l'analyse comme la distinction de l'auteur et du narrateur, par exemple.	secondaire II
Belgique	L'intérêt est d'avoir une meilleure compréhension du message derrière le texte. Si un auteur choisit d'écrire texte avec un narrateur homodiégétique, le message sera différent.	secondaire II
Belgique	Faire comprendre qu'il n'existe pas qu'une vérité, developper l'empathie...	secondaire I
Belgique	Cela me semble important pour l'interprétation et la compréhension de l'intention de l'auteur en écrivant ces textes. Cela leur donne une certaine capacité à analyser et digérer une analyse plus profonde. Il est important, selon moi, que les élèves repèrent ces procédés pour repérer plus tard dans leur vie les discours divers qui influenceront leur vie.	secondaire I et II
Belgique	Pour pouvoir observer la manière dont les récits sont réalisés, l'implication des choix narratifs sur le récit. Pour rester logique lors de l'écriture d'un récit. ...	secondaire II
Belgique	Enrichir les techniques d'écriture et contribuer à affiner la compréhension du texte littéraire (inférences, interprétation). Contribuer à se poser des questions pour se familiariser à la critique historique.	secondaire I
Belgique	Cela permet aux élèves de comprendre le fonctionnement et de créer un texte cohérent.	secondaire I
Belgique	L'identification au personnage/narrateur, l'interprétation de l'histoire, développer des stratégies de lecture.	secondaire I
Belgique	A titre personnel, je trouve ces notions importantes car elles permettent à l'élève de situer le personnage dans un récit. Elles permettent aussi de justifier les impressions que les élèves ont du personnage, du récit, et de l'intrigue. Pour moi, une bonne analyse ou la construction d'un jugement de goût doivent passer par ces questions de la narration car elles sont généralement assez révélatrices.	secondaire II
Belgique	la mise en perspective du statut du lecteur et de celui du narrateur	secondaire I
Belgique	La compréhension du récit lui-même + au-delà, de toute forme d'écrit (par exemple, distinguer un texte journalistique informatif d'un billet, savoir repérer la subjectivité), pouvoir se mettre "à la place de"	secondaire I
Belgique	Se questionner sur la source d'information	secondaire II
Belgique	Lecture fine, approche subtile de la langue française, compréhension d'un récit	secondaire I
Belgique	Meilleure compréhension du texte.	secondaire I
Belgique	Différencier réalité et fiction… Je commence souvent par un récit avec narrateur homodiégétique (jeune ado) dont l'auteur est une dame plus âgée. Souvent au 2e degré (4e sec.), les élèves confondent auteur et narrateur. Plus tard, (3e degré), on réfléchit au souvenir et à sa relativité, on aborde l'autofiction. Important pour avoir un esprit critique face aux diverses sortes de récits, notamment ceux fleurissant sur les réseaux sociaux.	secondaire II
Belgique	C'est apprendre le metalangage propre à l'analyse, à l'appréciation d'une œuvre littéraire. C'est apprendre les outils qui permettent de repérer et d'apprécier les choix et le travail d'écriture d'un auteur.	secondaire II
Belgique	Permettre à l'élève de changer de focalisation. Prendre un autre point de vue pour exercer son esprit.	secondaire I et II
France	Cela leur permet d'affiner l'explication d'un texte en vue de l'oral et de l'écrit	secondaire II
France	Permet de comprendre que le récit ici n'est pas "objectif" mais qu'il se limite à ce que perçoit le personnage, ce qui a pour conséquence que la description est biaisée par le point de vue adopté.	secondaire II
France	Comprendre et apprécier la finesse de certains récits (Flaubert par exemple, d'autres auteurs plus expérimentaux) et leur faire prendre conscience des différences entre auteur/narrateur/personnage. Éviter qu'ils confondent les propos d'un personnage avec ceux du narrateur et/ou de l'auteur.	secondaire I et II
France	Perception du récit	secondaire I

France	Proposer des outils pour lire autrement qu une lecture spontanée, porter son attention sur le recit lui même, et analyser finement et l écriture et le récit	secondaire II
France	Comprendre qui parle et comment il parle, et donc déduire ce que l'on nous dit (et ce que l'on ne nous dit pas), donc les informations données et celles qui ne le sont pas (je pense particulièrement au registre fantastique : le narrateur interne est souvent utilisé pour faciliter la notion de doute).	secondaire I
France	Mise en évidence de la subjectivité, ce qui peut servir en-dehors de la littérature. Distinction entre les différents points de vue des personnages, du narrateur...	secondaire I
France	Cela offre des outils aux élèves pour mieux comprendre les effets que les textes produisent sur eux et pour mieux comprendre la façon dont les auteurs les manipulent.	secondaire II
France	C'est essentiel pour analyser le récit.	secondaire II
France	Interprétation dépend de cela	secondaire II
France	Compréhension fine des textes littéraires narratifs.	secondaire I
France	Besoin de se repérer, d'identifier et d'attribuer à qui de droit une pensée et une expression.	secondaire II
France	Nécessaire à la bonne compréhension d'un texte	secondaire I
France	Pouvoir analyser l'œuvre, le rapport du narrateur à sa propre temporalité. Comprendre les sous-entendus littéraires…	secondaire I
France	Montrer le positionnement de celui qui raconte par rapport à ce qui est raconté.	secondaire II
France	L'élève doit pouvoir comprendre selon quel point de vue un texte est écrit.	secondaire II
France	Pour comprendre qu'un récit est très souvent l'expression d'un point de vue, que toute vérité n'est pas absolue. Le but étant que l'élève ait un esprit lucide et critique face à ses lectures.	secondaire I
France	permet l'étude de la subjectivité du point de vue.	secondaire II
France	Cela peut permettre aux élèves d'apprécier l'approche du narrateur face à ce qui est raconté et d'avoir, peut-être, une lecture nuancée et fine du texte.	secondaire II
France	Une meilleure compréhension de l'intrigue et de comment le narrateur gère son lecteur (donner ou non des informations, notion de suspense...)	secondaire I et II
France	La narratologie ouvre à la perception du monde et participe à la formation de l'esprit critique.	secondaire I
France	Cet enseignement est important car il permet aux élèves de comprendre les enjeux du récit, le rôle du narrateur et sa relation avec le lecteur, voire d'identifier certains genres littéraires. Il permet aussi de comprendre certaines nuances (telle que l'ironie).	secondaire I
France	Découvrir les subtilités du récit, et ses variations qq soient.	secondaire II
France	Mieux comprendre l'intrigue ; pouvoir s'identifier plus facilement à un personnage.	secondaire II
France	Permet de mieux comprendre les textes	secondaire II
France	Capacité à cerner de quel point de vue on raconte et des implications que cela peut avoir, perception plus fine du sens et des enjeux dramatiques ou critiques	secondaire II
France	Permettre de comprendre ce qui fait la cohérence et la tension dramatique d'un récit, et hiérarchiser les productions littéraires en fonction de la maîtrise et du renouvellement de ces techniques par l'auteur.	secondaire II
France	Cela doit permettre aux élèves d'aborder la notion de subjectivité et donc d'avoir un esprit critique.	secondaire I
France	Mieux comprendre les enjeux d'une oeuvre pour mieux en apprécier la lecture.	secondaire I et II
France	L'intérêt réside dans l'application des stratégies de lecture : si je ne comprends pas la place du narrateur, comment puis-je me positionner en temps que lecteur ?	secondaire I
France	Cela permet de justifier la manière d'écrire de l'auteur. Un choix de narrateur n'est jamais anodin. Je ne vois pas comment analyser correctement une scène romanesque si nous ne commençons pas par ces questions là. Cela permet également de bien cerner ce qui se passe dans la scène, quand il y a des changements de points de vue et de nombreux personnages, les élèves se perdent sans avoir ces outils d'analyse. Cela permet de clarifier la lecture. Le choix du narrateur permet aussi très souvent de faire un point d'histoire littéraire (la différence entre un narrateur naturaliste VS un romantique, etc), d'évoquer le statut de l'auteur, d'expliquer les tensions narratives. C'est la clef de voûte à l'explication de n'importe quel texte narratif.	secondaire II
France	Identifier l'origine de l'énonciation et ce qui en découle en termes de subjectivité des récits et des discours. Prendre conscience des enjeux du choix du point de vue de l'instance narrative.	secondaire I et II
France	Percevoir la notion de subjectivité et les limites des différentes focalisations dans notre compréhension	secondaire I

France	parce que l'accès du lecteur au récit en dépend	secondaire II
France	Les questions liées à la source du récit, de l'information et plus généralement à l'énonciation sont essentielles dans le développement de l'esprit critique, qui est une de mes missions. Dans ma classe, on articule ça autour de l'expression « point de vue », dont on travaille la polysémie et dont on cherche à identifier le rôle central qu'elle peut jouer dans tout ce qui ressemble à un discours et à une réflexion.	secondaire II
France	L'analyse permet d'enrichir la compréhension et l'interprétation du texte littéraire en vue de la maîtrise de l'exercice du commentaire composé ou de l'explication linéaire au lycée.	secondaire I
France	compréhension fine du texte / implicite / réception du texte meilleure et plus approfondie / réinvestissement dans l'écriture qui ouvre les possibles	secondaire I
France	Cela permet de comprendre ce qu'est la fiction par rapport au réel, cela permet aussi de prendre en compte qui raconte et donc de prendre du recul par rapport à ce qui est raconté : c'est un outil de distanciation critique.	secondaire II
France	Je pense que les élèves doivent comprendre les intentions d'un auteur dans son adoption d'un point de vue. Cela leur permet de mieux "entrer" dans le personnage.	secondaire I
France	Pas important	secondaire II
France	Ca me paraît essentiel de comprendre (au-delà de l'analyse d'un récit) qu'un discours est toujours un point de vue porté sur son objet, même en l'absence de marques apparentes de subjectivité. Dans un but d'émancipation des élèves pour leur éviter de tomber dans le piège de la manipulation (commerciale, politique...), c'est essentiel de savoir prendre du recul sur les discours qu'on reçoit et de saisir que l'objectivité est illusoire.	secondaire I
France	La pertinence de ces notions est surtout liée à l'explication des récits. En contexte d'explication de texte, l'analyse du point de vue interne notamment est un outil intéressant pour développer le propos. Par ailleurs, ces notions liées au narrateur ont souvent besoin d'être répétées car les élèves confondent le récit et les autres genres. Ils sont capables de parler de "narrateur" au théâtre par exemple. Je pense que c'est en partie dû à l'absence de sens pour eux du mot "narrateur" (seul-es quelques un-es connaissent le sens du verbe "narrer").	secondaire II
France	Pour apprécier pleinement les manipulations internes à un récit, comprendre notamment la trajectoire d'un personnage, ce qu'on sait de lui, ce qui est caché, suggéré, relayé, en devenir; cela participe à une lecture active, qui se questionne sur l'œuvre	secondaire II
France	Cela importe pour comprendre comment est manipulée l'information (par rétention ou transformation).	secondaire I
France	Influence du regard du narrateur sur ce qui est raconté. Prisme narratif.	secondaire I et II
France	Se repérer dans la construction de lhistoire/rapport à la réalité.	secondaire I
France	Meilleure compréhension du récit.	secondaire II
France	En collège, l'habitude de lecture de récit de fiction de type roman s'effondre. Ce qui était une pratique intuitive de lecteur sur laquelle s'appuyer pour la rendre explicite comme outil de plaisir de lecture de compréhension des textes est de plus en plus rare. Les élèves restent souvent au seuil du texte, tous les points d'entrée sont donc bon à prendre.	secondaire I
France	Repérer la focalisation et le point de vue du narrateur permet de comprendre que chaque récit est porté par des valeurs, des références culturelles et philosophiques. C'est donc l'occasion d'éveiller la conscience des implicites d'un récit qui véhicule une vision de l'individu, du monde et parfois même une argumentation indirecte.	secondaire II
France	Lorsqu'un récit est mené en focalisation interne, il est important de percevoir la subjectivité de ce qui est dit et de comprendre comment cela peut ménager un certain suspense (par ex. dans la littérature fantastique)	secondaire I
France	Elle permet d'analyser la psychologie des personnages et le lien que construit le narrateur avec le lecteur. Cette notion est une entrée dans les significations et les messages portés par un récit.	secondaire II
France	Mieux comprendre ce que l'on lit et être capable d'analyser avec plus de justesse	secondaire II
France	Notion essentielle pour distinguer les récits autobiographiques. Première étape d'analyse dans une explication de texte. Essentielle pour aborder l'ironie, notamment chez Voltaire ou Flaubert (plutôt lycée).	secondaire I, II et post
France	C'est la base de la compréhension et de l'analyse d'un texte littéraire.	secondaire II
France	Cela permet de comprendre si le narrateur est objectif, fiable ou si sa perception des évènements est biaisée par sa subjectivité, ses émotions, des sens défaillants.	secondaire II

France	Réutilisation dans l'écriture narrative personnelle.	secondaire II
France	Ces questions permettent d'aborder le récit comme un système de répartition et de distribution de l'information, et de mettre en place une première à distance critique des textes, qui ouvrent à la polyphonie comme à leur analyse.	secondaire II
France	- comprendre les enjeux du récit - désamorcer les confusions (assez fréquentes) entre ce que pense/ dit l'auteur et ce que pense / dit le personnage.	secondaire I
France	Ce n'est pas important en soi, ça peut être important pour mieux saisir l'intérêt et la richesse de certains textes.	secondaire I et II
France	Elle me paraît essentielle pour saisir les enjeux et l'orientation donnés à un récit, d'autant que l'implicite est souvent mal ou pas perçu par les élèves.	secondaire II
France	Savoir de qui vient le propos me semble essentiel, en littérature comme ailleurs. La source.	secondaire I
France	Clarification	secondaire I
France	l'intérêt sur tout pour la focalisation interne est de savoir si on a un être de fiction ou une personne réelle (autobiographie)	secondaire I
France	L'apprenti lecteur doit se confronter au narrateur, afin d'entrainer son esprit critique.	secondaire I
France	Cela permet de saisir la portée implicite et subjective des textes.	secondaire I
France	prendre conscience de la part de subjecticité	secondaire I
France	Cela participe à la compréhension fine du texte	secondaire II
France	Les notions de focalisation et de statut du narrateur permettent, d'une part, d'organiser l'information donnée par un récit et de réaliser un travail de compréhension ; d'autre part, ces notions éclairent une lecture fine de certaines oeuvres ou de certains extraits dans lesquels la focalisation est mouvante : elles participent ainsi au travail d'interprétation. Enfin, il me semble que ces notions mobilisent une lecture sensible des textes : il est possible de s'identifier à un narrateur en se situant au même endroit que lui par rapport aux personnages. L'explicitation de sa focalisation ou de son statut permet, à côté d'une analyse formelle, une lecture participante.	secondaire II
France	Participe à la beauté du texte	secondaire I
France	C'est un outil supplémentaire pour la compréhension et l'analyse du texte.	secondaire II
France	Je pense surtout que ça dépend du niveau de la classe en question. Peut aider à donner des clés de lecture, d'interprétation utiles .	secondaire I
France	Cela permet de comprendre qu'un texte peut être le résultat d'une perception particulière. Cela servira aux élèves dans leur vie quotidienne, en leur rappelant que l'information donnée peut être le résultat d'un jugement.	secondaire I
France	Comprendre à travers les yeux de qui l'histoire est racontée donc en savoir plus sur le narrateur, faire varier les points de vue, comprendre la subjectivité du texte	secondaire I
France	Pour la compréhension et l'interprétation des textes.	secondaire I
France	Travailler sur la variation des points de vue montre justement l'intérêt de chacun et la manière dont ce choix narratif influe sur la manière dont le récit est mené,ressenti, interprété.	secondaire I
France	Cela permet, selon moi, de créer un récit plus cohérent et plus intéressant pour le lecteur, en faisant des choix narratifs.	secondaire I
France	Prise de conscience du pouvoir du narrateur sur l'interprétation du récit	secondaire I
France	Important à la compréhension du texte d'une part , et à la compréhension du fonctionnement de récit d'autre part.	secondaire I
France	C'est une aide à la compréhension et un outil pour le commentaire/l'explication de texte.	secondaire II
France	Essentiellement pour distinguer les autres points de vue narratifs et les enjeux du texte.	secondaire II
France	CONCORDANCE DES TEMPS. REVER QUAND ON EST ENFANT D'EDONISTE. SE POSER DES QUESTION QUAND ON EST ENFANT DE PLEIN AIR AU FROID ET AU SOLEIL.	secondaire I, II et post
France	Permettre aux étudiants de comprendre les enjeux de l'analyse des récits, des discours et des enjeux argumentatifs et politiques des discours.	post-secondaire
France	Ils participent de l'identification des effets que le texte produit sur le lecteur.	secondaire II et post
France	Compréhension interprétation du texte	secondaire I
France	Comprendre mieux le fonctionnement du récit, pour apprécier la diversité des effets produits.	secondaire II

France	Il en va souvent de la compréhension même du texte : qui parle ? qui émet telle ou telle idée ? double sens (sens pour le personnage et la fiction, sens pour l'auteur, sa critique philosophique ou sociale, dimension ironique)	secondaire II
France	Cela conditionne l'interprétation du texte, et c'est un choix à faire en conscience au moment de l'écriture.	secondaire I
France	Le travail sur l'implication ou non du narrateur dans son récit, donc éventuellement de la part de subjectivité, de commentaire métadiscursif, d'argumentation indirecte.	secondaire II
France	Cela correspond en général un choix fort de l'auteur	secondaire I et II
France	Outils indispensables à la compréhension par l'analyse fine, ulterieure, de discours politiques ou autres , d'articles de presse etc dans la vie d'adulte , outre leur utilisation si l'élève fait des études littéraires universitaires	secondaire II
France	Avoir un rapport distancié au récit pour savoir si l'on accepte de se glisser dans la peau du personnage, du narrateur, ou pas / pour identifier la visée de l'auteur (réfléchir à..., s'identifier à...)	secondaire II
France	Cela amène l'élève à s'interroger sur l'instance qui dit le monde et sur le filtre subjectif à travers lequel on accède au monde fictif énoncé.	secondaire II
France	Cela rend sensible le lecteur à la façon de raconter.	secondaire I
France	Mieux comprendre les textes et leur portée. Ne pas prendre tous les récits au pied de la lettre. Saisir l'ironie...	secondaire II
France	Distinguer qui mène la narration dit beaucoup au lecteur de la confiance qu'il peut accorder au récit.	secondaire I
France	Elles permettent notamment une première approche de la théorie des genres littéraires et se retrouvent beaucoup dans les séries et les films.	secondaire I
France	Ces notions permettent de mieux comprendre la construction de la narration et de pouvoir analyser les informations dont dispose le lecteur sur les différents personnages.	secondaire I
France	Découverte de plusieurs manières de raconter un récit et réinvestissement en rédaction	secondaire I
France	Faire comprendre aux élèves que toute histoire racontée l'est à travers un point de vue qui oriente leur lecture : en prendre conscience permet de prendre du recul par rapport à leurs premières impressions (de passer d'une lecture première affective à une lecture plus distanciée)	secondaire I
France	En apprenant à faire le lien entre les informations fournies dans le texte et le statut du narrateur; on amène indirectement les élèves à s'interroger sur la subjectivité du narrteur ainsi que sur le degré d'authenticité des informations. SZur le long terme, cela leur donne des outils pour une distance critique à l'égard de tous types de discours auxquels ils sont soumis.	secondaire I
France	L'intérêt est d'observer la manière dont la perception d'un récit change en fonction des choix de narrateurs et de focalisations. On peut observer différents effets esthétiques. Je tente alors de montrer que les choix narratifs ne sont pas forcément les mêmes suivant les genres : roman policier, autobiographie, romans d'apprentissage, etc.	secondaire II
France	Point de vue et statut donnent des outils à l'élève pour sa construction du sens du texte	secondaire II
France	Mieux comprendre les textes	secondaire I
France	Comprendre la place du narrateur permet de saisir la tonalité du texte.	secondaire II
France	Compréhension globale et appropriation sensible	secondaire II
France	Compréhension d'un effet littéraire Regard critique	secondaire I
France	Rendre l'élève capable de prendre conscience des angles de vue et des différences de point de vue possibles entre différents personnages d'un même récit, des non-dits (ellipses), des projections, etc., de saisir la distinction entre un narrateur interne et un narrateur simple témoin (externe), ce qui peut amener à comprendre comment fonctionnent par exemple les récits à chute, et se révéler utile pour saisir également les divergences de points de vue des personnes dans la vie réelle et la relativité de leurs récits (elliptiques, orientés...) !	secondaire I
Québec	Si le narrateur est vraiment dans l'histoire.	secondaire II
Québec	Permet à l'élève de mieux comprendre certaines des subtilités de la mécanique narrative.	secondaire II
Québec	Permet de mieux comprendre un personnage, un récit. On peut aussi parler d'idenfication ou non au personnage principal, aborder l'intention de l'auteur dans le choix du narrateur.	secondaire I
Québec	Elles permettent aux étudiant.e.s de comprendre le fonctionnement du récit, mais aussi de comprendre les liens entre le regard posé par le narrateur sur le récit et la manière dont le lecteur perçoit ce récit, s'investit ou non, le comprend.	post-secondaire

Québec	Cela permet aux élèves de comprendre le récit.	secondaire I et II
Québec	Cela permet de mieux diriger la compositions des textes.	secondaire I et II
Québec	Distinguer l'auteur du narrateur (énoncé dans la progression des apprentissages en 2e secondaire)	secondaire I
Québec	Pour bien comprendre le point de vue du narrateur et ainsi mieux comprendre les subtilités d'un texte	secondaire II
Québec	Mieux comprendre les textes narratifs et mieux les apprécier	secondaire I
Québec	Parler de l'impact que cela a sur le lecteur quant à son identification au personnage, à son point de vue sur les personnages et les événements...	secondaire II
Québec	La perspective narrative agit en regard de tous les autres choix de procédés littéraires; ne pas la saisir biaise l'intention.	secondaire II
Québec	Pour écrire un texte, il faut faire le meilleur choix de narrateur possible afin de bien servir l'histoire, de créer que l'on veut pour le lecteur.	secondaire II
Québec	Cet enseignement permet à l'élève de mieux comprendre l'histoire.	secondaire I
Québec	Essayer d'amener les élèves à une compréhension plus complète, plus fine des textes.	secondaire II
Québec	Permettre aux apprenants d'avoir un regard critique sur la construction du récit	secondaire I et II
Québec	Ce sont des choix qui peuvent influencer le propos (ou le sens) qu'on peut dégager d'une œuvre littéraire.	post-secondaire
Québec	De comprendre le point de vue du texte, mais aussi de mieux se représenter la relation qu'a le narrateur avec ce qui l'entoure. Le traitement du récit n'est pas le même selon le type de narrateur.	secondaire I
Québec	Le but étant de voir qui parle dans le récit et de savoir utiliser les pronoms personnels. La grammaire peut alors être abordée.	secondaire II
Québec	Je n'enseigne pas la focalisation mais j'enseigne le type de narrateur. Oui, c'est important simplement pour distinguer les différents types.	secondaire I
Québec	Il permet à l'étudiant de faire la part des choses dans les informations qu'il lit: de qui viennent-elles ? Plus généralement, le lecteur doit se poser cette question pour tout type de texte (y compris des textes non narratifs, donc qui n'ont pas de narrateur) : d'où vient l'information ? Étant donné l'abondance d'informations provenant de multiples sources auxquelles ils ont accès, cette capacité est nécessaire à leur compréhension.	post-secondaire
Québec	Permet d'analyser le "regard" des personnages sur le dérouleemnt du récit ou de rendre l'entité abstraite du narrateur plus concrète pur les élèves/lecteurs.	secondaire I
Québec	Pour bien comprendre un texte, il est important de saisir quel est le point de vue de celui qui raconte le récit.	post-secondaire
Québec	Ça fait partie du programme. C'est important pour la compréhension du texte en général.	secondaire II
Québec	La focalisation m'emmerde. J'arrive à faire comprendre une histoire bien autrement que par cette notion trop universitaire pour les petits lecteurs que sont mes étudiants.	post-secondaire
Québec	La notion de narrateur omniscient, participant et témoin fait partie du programme d'enseignement au Québec. En ce qui a trait à la focalisation, ce n'est pas un terme utilisé ici.	secondaire II
Québec	Permet de mieux développer le personnage	secondaire II
Québec	Le choix du narrateur nous force à adopter son point de vue, sa vision du récit.	secondaire I
Québec	L'élève doit être en mesure de comprendre l'impact qu'a le choix du narrateur sur sa lecture, sur les informations qui lui sont fournies par le narrateur, etc.	secondaire II
Québec	Amener l'élève à avoir une meilleure compréhension du récit qu'il lit	secondaire I
Québec	Mieux explorer la réaction, l'interprétation, car selon le narrateur, on a ou non un point de vue de la situation. Le lecteur peut faire ensuite sa propre interprétation, en tenant compte du narrateur	secondaire II
Québec	Pour que l'élève comprenne à partir de quoi se construit sa posture de lecture.	secondaire II
Québec	Compréhension des éléments implicites du texte	secondaire II
Québec	Parce que ces notions permettent d'analyser des récits qui sont plus complexes comme certaines nouvelles nouvelles et certains romans. Narrateur omniscient, personnage et témoin n'est pas suffisant pour bien comprendre et analyser certaines oeuvres.	secondaire II
Québec	Je suis en adaptation scolaire. Je ne dois pas trop pousser les notions, car cela serait trop. Je dois revenir aux bases et les solidifier avant de pouvoir amener des notions	secondaire I

	aussi poussées. J'aborde donc brièvement la différence et à chaque texte, on observe ensemble les pronoms utilisés par l'auteur. S'il parle au «je», je leur fais remarquer que le narrateur est présent et on identifie de qui il s'agit (narrateur personnage principal). En contexte d'évaluation, je leur demande d'identifier le narrateur, d'en donner la raison et la preuve.	
Québec	Un récit n'est pas tout à fait le même selon le point de vue du narrateur, il faut le comprendre pour apprécier une oeuvre.	post-secondaire
Québec	Permet de saisir la nature plurielle du texte littéraire et d'aborder la manière dont différents discours se rencontrent dans cet espace, que cela affecte directement ou non la subjectivité de l'instance narratrice	post-secondaire
Québec	La compréhension passe par la saisie de la modalisation des idées véhiculées par une oeuvre littéraire.	post-secondaire
Québec	Je donne un cours intitulé Récit (au cégep). Il m'apparait important de distinguer l'instance qui parle de l'instance qui perçoit, en raison de la complexité de certains textes que nous lisons. Dans les cours de la formation générale, nous abordons les types de narrateurs, mais plus rarement les types de focalisation.	post-secondaire
Québec	Aide à mieux inférer, à comprendre à quoi le narrateur a accès / ce à quoi il nous donne accès	secondaire II
Québec	L'identification correcte du narrateur donne des indices quant à sa fiabilité. Il faut toujours nourrit une certaine méfiance quant aux intentions de tout narrateur.	post-secondaire
Québec	Comprendre les mécanismes d'un récit et leurs effets sur le lecteur	post-secondaire
Québec	Cela permet aux étudiant.e.s de pouvoir comprendre qui "parle" et qui "pense" dans le récit, afin d'enrichir leur lecture. Ainsi, je tente de les dégager du "point de vue de l'auteur", notion très ancrée chez elles et eux. Également, mon objectif ultime est de les sensibiliser à la nuance, à la complexité du discours, pour développer leur sens critique.	post-secondaire
Québec	Comprendre ces notions est important à divers degrés. Pour le lecteur débutant et intermédiaire, c'est un enjeu de compréhension. Pour le lecteur expert, cela ajoute au plaisir de la lecture. L'élève moyen, dans le cas où ces notions ne sont pas enseignées explicitement, pourrait ne jamais accéder à la compréhension globale d'oeuvres plus complexes.	secondaire II
Québec	Cela permet aux étudiants de bien saisir les différents effets produits par le récit.	post-secondaire
Québec	Ça permet aux élèves de comprendre que l'histoire n'est pas racontée d'une manière objective.	secondaire II
Québec	Analyser le récit	post-secondaire
Québec	Important mais pas avec la terminologie de focalisation interne. Narrateur participant, omniscient et témoin	secondaire I et II
Québec	Cela dépend vraiment des oeuvres à l'étude. La focalisation est abordée seulement en 5e secondaire (PDA du Québec). Il faut trouver les oeuvres appropriées pour enseigner ces notions sinon elles sont moins pertinentes. Le statut du narrateur est intéressant si cela influence la manière de raconter l'histoire, je trouve pertinent d'enseigner la notion lorsque ces nuances sont assez visibles pour que les élèves les voient. Encore, donc, l'enseignement dépend des oeuvres littéraires choisies.	secondaire II
Québec	Elles permettent de mieux comprendre la qualité de certaines des oeuvres qui sont lues.	post-secondaire
Québec	La notion aide à comprendre les qualités narratives du texte, sa manière de traiter l'information. Elle aide à comprendre le sens du texte et sa forme.	post-secondaire
Québec	Selon la narration employée, c'est tout le sens du texte qui se développe. On ne peut faire abstraction de cette notion pour comprendre une oeuvre littéraire. C'est souvent la porte d'entrée de l'interprétation de l'oeuvre et c'est une théorie très facile à comprendre pour les étudiants : au fond, ils connaissent déjà tout cela, mais ils n'ont pas nécessairement les mots pour le dire. Ainsi, commencer par cette notion leur donne une impression de compétence, ce qui est très important pour la suite de l'interprétation.	post-secondaire
Québec	Modifie le point de vue sur l'histoire. Parti pris du narrateur.	post-secondaire
Québec	Comprendre les notions de subjectivité entre autres	post-secondaire
Québec	Cela permet de discuter d'aspects reliés à l'objectivité.	post-secondaire

Québec	Au cégep, nous travaillons principalement la dissertation. Nous n'avons que peu de temps pour nous attarder sur les notions de narratologie de façon formelle, elles doivent donc être solides avant d'arriver en classe, et ce, afin d'appuyer leur interprétation lors des discussions en classe.	post-secondaire
Québec	Mes élèves sont tellement faibles que je n'entre pas dans ces détails...	post-secondaire
Québec	Amener les élèves à mieux comprendre les rouages d'un texte narratif et, de là, à mieux en saisir le sens et à mieux l'interpréter. J'ai répondu «important» à la question précédente, mais en fait, ça me semble plutôt «relativement important».	post-secondaire
Québec	On ne peut pas faire une approche critique d'une oeuvre sans tenir compte de tous les biais possibles de la narration, qu'ils soient intra ou extradiégétiques. Comme j'enseigne au collégial (Québec), mes étudiants ont terminé leur formation secondaire et doivent donc être capables de faire preuve de pensée critique dans tous leurs travaux.	post-secondaire
Québec	Cela modifie l'interprétation des textes.	post-secondaire
Suisse	Pour travailler la notion de point de vue	secondaire I
Suisse	Meilleure compréhension de l'histoire. Permet de mieux varier les points de vue lors de l'écriture d'un récit. Choisir sa focalisation permet d'intensifier le suspens d'une histoire, par exemple.	secondaire I
Suisse	Comprendre l'intention d'un texte passe par la compréhension du point de vue. Distinguer les voix, etc.	secondaire I
Suisse	Subjectivité, ironie chez certains narrateurs (je pense à Madame Bovary)	secondaire II
Suisse	Car cela donne l'occasion au lecteur de se positionner comme narrateur de sa propre existence, de sonder et de questionner son propre "story-telling". Mais d'abord parce que ce procédé constant dès la fin du XVIIIe révèle le statut social, moral, intellectuel que l'auteur confère à son personnage, donc à l'individu.	secondaire II
Suisse	Comprendre la spécificité et l'intérêt de certains récits (par ex nouvelle à chute, récit fantastique)	secondaire I
Suisse	Pouvoir différencier les points de vue, et donc l'objectivité/subjectivité, reconnaître les personnages, avoir un regard critique sur LEUR regard, pouvoir jouer avec le point de vue des autres, élaborer des stratégies de lecture, engager un débat sur les émotions, ce que le regard dit du personnage.	secondaire I
Suisse	Il est important que les élèves puissent différencier un narrateur interne/externe pour différencier la part subjectivité/objectivité de ce qui est narré. En revanche, je pense que la focalisation est trop technique pour le secondaire I (et ne figure d'ailleurs pas dans le Plan d'études romand).	secondaire I
Suisse	La question est ambiguë : il n'est pas clair si c'est la notion de focalisation qui est en jeu ou si c'est le statut du point de vue (le deuxième est important, la notion de focalisation est d'une inutile technicité pour le secondaire II).	secondaire II
Suisse	être alerte sur l'information délivrée, reçue: qui parle? Dans notre société de consommation substantielle d'informations, cela me semble un réflexe important. Qui parle? qui raconte?	secondaire I
Suisse	Attirer l'attention des élèves sur le fonctionnement du texte. Notamment en lien avec la problématique de la tension narrative, ou de l'aspect manipulateur du texte.	secondaire II
Suisse	Important de savoir qui voit une scène. Donne une dimension supplémentaire dans l'analyse d'une œuvre. Obligatoire pour saisir le sens d'un texte.	secondaire II
Suisse	Décrire exactement ce qui est souvent ressenti intuitivement durant la lecture, développer le goût, susciter une lecture plus fine, plus attentive des textes, mieux saisir les spécificités d'un auteur ou d'une œuvre singulière.	secondaire II
Suisse	Comprendre l'implication (objective/subjective) du narrateur	secondaire II
Suisse	Être capable de saisir la complexité d'un narrateur dans un récit littéraire, surtout lorsqu'il fait des metalepses narratives ou quand il est changeant comme dans les récits enchâssés des contes de Maupassant. Plus l'élève saisit ces complexité plus il se rapproche de la complexité de la création narrative.	secondaire I et II
Suisse	- Comprendre-être capable d'expliquer le fonctionnement d'un texte narratif. - Le statut du narrateur et plus particulièrement la focalisation sont des ingrédients essentiels de tout texte narratif, les négliger est presque inconcevable selon moi. C'est aussi négliger le travail de création romanesque et les stratégies choisies par l'écrivain. - L'analyse de texte, selon moi, doit combiner "interprétration-intuitions selon une sensibilité-exploitation d'outils". La narratologie offre des outils de première importance.	secondaire II
Suisse	Cela pousse les élèves à se focaliser sur la structure d'une histoire, sur les possibilités qu'un auteur a d'utiliser telle ou telle focalisation et de se demander l'intérêt du choix de	secondaire I

	l'auteur, et de différencier parfois certains genres littéraires à travers certaines pratiques narratives.	
Suisse	Identifier les "voix" qui s'expriment dans un texte. Identifier d'où on parle.	secondaire II
Suisse	Permettre aux élèves d'appréhender plus efficacement la construction d'un récit.	secondaire II
Suisse	Compréhension du texte, du rôle du narrateur, du rôle des personnages	secondaire I
Suisse	La question du point de vue, et donc de l'opinion de l'émetteur, est fondamentale pour apprendre à se distancier, avoir une réflexion sur les informations données. "Ne pas tout croire"	secondaire II
Suisse	Comprendre le fonctionnement d'un texte	secondaire II
Suisse	L'intérêt est, d'une part, de comprendre les diverses manières dont un narrateur nous fait découvrir une histoire pour mieux comprendre en tant que lecteur l'effet que le texte a sur nous; et, d'autre part, d'entraîner la compréhension de concepts non tangibles, comme une gymnastique de l'esprit.	secondaire I
Suisse	Outil fondamental à l'analyse de texte car si on le prend dans la perspective du degré d'information, il permet d'extraire beaucoup d'éléments interprétatifs.	secondaire II
Suisse	Saisir qu'un discours dépend d'un point de vue et être capable de déterminer quel est ce point de vue, saisir ensuite l'impact du narrateur sur le récit (quelle crédibilité? ironie? etc.)	secondaire II
Suisse	Elles permettent aux élèves de se rendre compte qu'il y a plusieurs manières de raconter une histoire, plusieurs sensibilités. Faire la différence entre "auteur" et "narrateur" est aussi important car cela ne va pas de soi pour les élèves.	secondaire I
Suisse	La compréhension du texte au sens large dans un premier temps, puis la différenciation des personnages présents susceptibles d'être confondus dans leurs paroles ou actes.	secondaire I et II
Suisse	Selon moi, tout l'intérêt d'enseigner la littérature - dans une perspective citoyenne et émotionnelle - réside dans la possibilité à se mettre à la place des autres, donc à adopter d'autres points de vue (d'autres narrateurs, d'autres personnages).	secondaire II
Suisse	Cela permet une réflexion plus générale sur le point de vue adopté dans tout type de discours, sur le fait qu'un discours est rarement neutre.	secondaire II
Suisse	Ces notions permettent une interprétation fine des textes littéraires lus et leur maîtrise évite les interprétations erronées comme celle qui consiste à attribuer à l'auteur les propos d'un personnage, par exemple.	secondaire II
Suisse	Faire comprendre à l'élève la variété et la richesse des approches dans le cadre narrative; préparer la description multiple d'une même scène et l'analyse qui suivra.	secondaire II
Suisse	Connaître l'existence des points de vue différents, de comprendre que la vérité de l'un n'est pas la vérité de l'autre, qu'un écrit ne dit pas toujours tout, etc. contribue, selon moi, à la capacité de porter un regard critique sur le monde qui les entoure, à la capacité de relativiser, etc. (qui me parle? Pourquoi?...)	secondaire II
Suisse	De s'interroger sur la place occupée par "celui/celle qui raconte l'histoire" et le rapport à une certaine véracité, crédibilité (ou non) du récit	secondaire II
Suisse	Cela permet aux élèves d'appréhender la notion de subjectivité, de comprendre qu'un texte est rédigé à partir d'un point de vue et que son contenu dépend de celui-ci.	secondaire II
Suisse	Permettre à l'élève une prise de conscience que tout récit est construit ; début de distance critique vis-à-vis des récits de tous types	secondaire II
Suisse	Saisir les formes de la subjectivité dans le discours puis rendre l'eleve sensible au marquage énonciatif (analyse du discours couplée à narrato)	secondaire II
Suisse	Comprendre qui raconte, qui voit, qui parle…	secondaire II
Suisse	Partage d'un savoir commun mais insuffisant toutefois	secondaire II
Suisse	Permettre une étude des textes plus subtile et avoir les moyens d'exprimer des impressions, saisir les nuances d'un choix narratif (texte ou film) et être en mesure de l'interpréter	secondaire II
Suisse	mieux comprendre ce qui fait une des spécificités de la littérature:! outil utile pour l'explication de texte	secondaire II
Suisse	De mesurer l'ouverture de la narration	secondaire II
Suisse	Cela permet de percevoir la subjectivité / objectivité du récit.	secondaire II
Suisse	Je pense que ces notions de point de vue améliorent la compréhension du texte d'une part, et enrichissent les points de vue des élèves aussi, et leur vision de la vie.	secondaire I
Suisse	Pour la compréhension du texte, pour le commentaire composé.	secondaire II
Suisse	Cela permet, en parallèle avec d'autres éléments, de comprendre un récit, d'en comprendre le fonctionnement.	secondaire I
Suisse	Pour une bonne compréhension du texte	secondaire I

Suisse	De manière générale, les outils permettent de tenir un discours sur les textes et donc aident les élèves à percevoir des choses intéressantes. La focalisation permet de constater des effets différents selon le point de vue adopté.	secondaire II
Suisse	Compréhension générale du texte	secondaire I
Suisse	Pour que les élèves aient la possibilité de faire des choix narratifs pertinents dans leurs productions; avec les élèves plus avancés, pour comprendre les spécificités / subtilités des textes littéraires.	secondaire I
Suisse	Amener les apprenants identifier les différentes manières de raconter un texte me paraît un pas important pour identifier la subjectivité d'un texte. Cela amène à prendre une certaine distance avec le texte lu et permet de le considérer comme un objet d'études et pas uniquement de ressentis.	secondaire I
Suisse	Cela permet de comprendre les "mouvements de caméra" qu'opère le narrateur.	secondaire I
Suisse	Pouvoir comprendre comment parfois on rentre plus facilement dans un récit en "je" et pourquoi certaines lectures sont plus ardues (points de vue multiples).	secondaire I
Suisse	Pour les élèves de la voie prégymnasiale, je pense que cela est important afin que les élèves interprètent correctement les récits dans toute leur subtilité. Pour les élèves de la voie générale, je pense qu'il est important qu'ils distinguent le narrateur interne du narrateur externe, mais distinguer les focalisations ne me parait pas nécessaire.	secondaire I
Suisse	L'appréciation des textes en dépend: Je parle de point de vue interne en expliquant que le narrateur décide de "porter les lunettes" du personnage et ne raconte par conséquent que ce que le personnage perçoit. Je recours à l'image de "l'hélicoptère" pour le point de vue omniscient. De là-haut, le narrateur est à même de décrire ce à quoi le personnage n'a pas accès. Lorsque les élèves saisissent cette différence, ils l'apprécient. Cela reste toutefois difficile dans les classes de niveau moins élevé.	secondaire I
Suisse	La compréhension des textes, leurs subtilités, nuances. Qui parle, comment il parle, pourquoi il parle, quels sont les visées, les enjeux,... tout ceci nécessite une compréhension de la focalisation.	secondaire I
Suisse	meilleure compréhension du texte et de l'implicite	secondaire I
Suisse	Mieux comprendre qui raconte le récit, éventuellement les enjeux racontés	secondaire I
Suisse	Permettre de comprendre le point de vue de l'auteur permet aux élèves dans un texte historique de prendre du recul sur la parole de l'auteur et sa subjectivité par exemple.	secondaire I et II
Suisse	une meilleure compréhension et un accompagnement soutenu pour celles et ceux qui se destinent à des études littéraires	secondaire I
Suisse	Permet de mieux comprendre le texte et d'apprécier la stratégie de l'auteur	secondaire II
Suisse	La distance critique que l'élève prend peu à peu face à ce qu'il lit.	secondaire I
Suisse	La focalisation permet de comprendre le récit différemment selon la manière dont c'est raconté. Le lecteur s'implique dans le récit, s'identifie aux personnages, fait l'expérience de l'empathie.	secondaire I
Suisse	lors des explications de texte, compréhension de texte	secondaire I
Suisse	Comprendre les notions d'objectivité / subjectivité et entrer dans le pacte de lecture.	secondaire I
Suisse	degré de véracité.	secondaire I
Suisse	Cela permet aux élèves de mieux comprendre le récit.... peu à peu, et de découvrir les multiples possibilités qu'a un auteur de "déléguer" la narration.	secondaire I
Suisse	La compréhension d'un texte en dépend, surtout pour ce qu'il a d'implicite : degré de subjectivité, qualité des informations, etc. Et cela pour tout texte, pas uniquement pour la littérature. Et même au-delà du texte, pour tout discours.	secondaire I
Suisse	Afin de comprendre un texte, il faut savoir qui en fait part !	secondaire I
Suisse	Meilleure compréhension et approche des spécificité en lien avec les types de texte.	secondaire I
Suisse	Cela permet de travailler le point de vue et la subjectivité.	secondaire I
Suisse	Ils incarnent l'intérêt de la littérature qui permet au lecteur de s'immiscer dans les ressentis de quelqu'un d'autre. La lecture permet de sortir le lecteur de son propre univers et de ses propres ressentis pour comprendre l'altérité. Les relations entre les personnages sont souvent inintelligibles sans la compréhension de la focalisation.	secondaire I
Suisse	La compréhension de l'histoire, et, pour les élèves de voie prégymnasiale (VP) la préparation indispensable à l'analyse de texte.	secondaire I

Suisse	Elle permet à l'enfant de comprendre que la vérité (du discours, du fait) dépend de qui la transmet.	secondaire I
Suisse	Compréhension du récit	secondaire I
Suisse	C'est un entrée en matière, un outil d'interprétation.	secondaire II
Suisse	Aide à la compréhension d'un texte, quel qu'il soit.	secondaire I
Suisse	Je vois la littérature comme un des seuls accès à la pensée de l'Autre. Partant, comprendre quelle subjectivité préside à la narration est essentiel pour apprécier l'oeuvre littéraire, et pour comprendre le contexte des mots lus.	secondaire I et II
Suisse	Cela apprend aux élèves à distinguer les différentes opinions quand il y en a, à repérer qui pense quoi, à prendre de la distance (ou se méfier) par rapport à un narrateur interne (ou homodiégétique), à comprendre ainsi ce qui retient l'intérêt de ce narrateur (narratrice) comme les objets descriptifs, les dialogues restitués... C'est fondamental pour donner aux jeunes des clés de compréhension de leur propre univers où les informations circulent en masse et très vite (nouvelles technologies), et qu'ils puissent ensuite d'eux-mêmes se positionner.	secondaire II
Suisse	interprétation du texte	secondaire I
Suisse	Cela permet aux élèves de mieux comprendre le texte, de percevoir à qui appartiennent les pensées, les émotions...	secondaire I
Suisse	L'élève comprend le travail d'écrivain en analysant les choix qu'il a faits.	secondaire I
Suisse	Meilleure compréhension et appréhension du récit	secondaire I
Suisse	Mieux apprécier un texte; comprendre ce que nous propose l'écrivain.e	secondaire I
Suisse	affine l'analyse de texte, et la compréhension de l'écriture	secondaire II
Suisse	C'est une notion de base pour comprendre et pour rédiger un texte narratif.	secondaire I
Suisse	Être en mesure d'apprécier l'éventuelle distance que prend le narrateur relativement à ce qu'il raconte des personnages.	secondaire II
Suisse	Cela justifie l'implication des élèves dans la rédaction de leurs textes. Cela distingue les récits objectifs et scientifiques.	secondaire I
Suisse	Comprendre qui prend en charge l'énonciation permet de comprendre qui assume la paternité de l'énoncé.	secondaire I
Suisse	Amener les élèves à s'interroger sur la fiabilité des informations données par le narrateur : sont-elles objectives / subjectives, complètes / incomplètes ?	secondaire I
Suisse	Permettre aux élèves de bien distinguer qui parle dans divers discours et à qui est attribué le discours et les avis soutenus.	secondaire I
Suisse	Je pense que c'est une première étape indispensable à la compréhension de la forme du récit. Puis, pour l'analyse, c'est un outil parmi d'autres, au même titre que les figures de style.	secondaire II
Suisse	Il est fondamental que les élèves repèrent comment un sujet s'exprime à travers le langage, afin qu'ils apprennent à s'immerger dans les perceptions d'une tierce personne et qu'ils développent leur faculté d'empathie. Comprendre qu'un récit est une manière de rendre compte d'un ensemble d'événements les rend également attentif.ve.s à la distinction entre la forme et le contenu, ce qui les pousse ensuite vers des niveaux de signification plus élaborés.	secondaire II
Suisse	En premier lieu, elles sont indispensables à la compréhension de certains textes littéraires qui jouent avec la focalisation et le statut du narrateur. Ne pas voir cet aspect de l'œuvre, c'est ignorer toute une dimension implicite de cette dernière. En second lieu, ces notions permettent aussi de rendre attentifs les élèves au fait que la manière de raconter une histoire est l'objet d'une réflexion de la part de l'écrivain et qu'observer ce fonctionnement de l'œuvre littéraire est aussi intéressant que de s'attarder sur le propos explicite de celle-ci et sur l'intrigue. Autrement dit, l'élève est invité à ne pas s'intéresser à ce qui est raconté, mais aussi à comment c'est raconté.	secondaire II
Suisse	Les notions de focalisation et de statut du narrateur permettent à l'élève de mieux se situer par rapport au texte. Elles sont indispensables pour conduire une analyse de texte. Même si l'élève ne maîtrise pas à la perfection ces outils techniques, ils peuvent être d'une aide précieuse afin de repérer certains éléments dans le texte.	secondaire I et II
Suisse	Pour moi, c'est important uniquement lorsque leur prise en compte favorise la compréhension ou permet d'affiner l'interprétation (outil au service de la lecture du texte).	secondaire II
Suisse	Meilleure interprétation du recit	secondaire I
Suisse	C'est important pour comprendre la logique du récit. Le lecteur a aussi plus de facilité à avoir un point de vue, un avis, il se frotte au personnage.	secondaire I

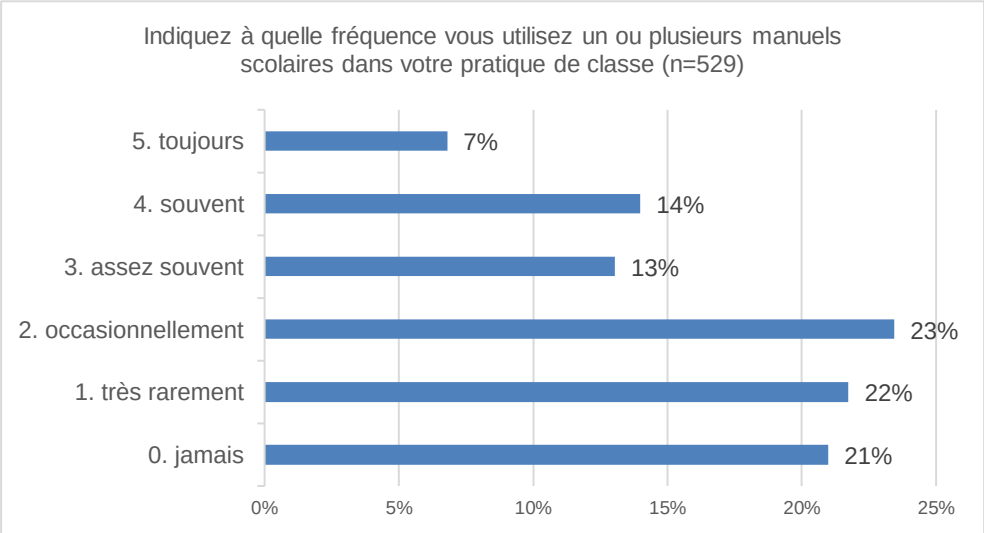
Suisse	La focalisation est une notion importante pour analyser la dramaturgie du récit et apprécier notamment l'aspect "cinégénique" de beaucoup de scènes qui permettent aux élèves de mieux entrer dans l'univers littéraire.	secondaire I
Suisse	Objectivité et subjectivité des informations / conduite du récit	secondaire I
Suisse	Elles permettent aux élèves de mieux comprendre le texte et de prendre de la distance avec celui-ci afin de commencer à rentrer dans l'analyse de texte. Dans les nouvelles à chute que nous avions étudiées ces notions permettent de comprendre comment la chute est préparée pour qu'il y ait un effet de surprise.	secondaire I
Suisse	Pour pouvoir entrer dans le récit et comprendre ce qui s'y passe, ce que l'on sait, ou ce que l'on ne sait pas. J'insiste beaucoup sur la notion de narrateur, et notamment sur le fait que même lorsqu'il est omniscient, il peut choisir de ne pas tout dire (par exemple dans le récit policier).	secondaire I

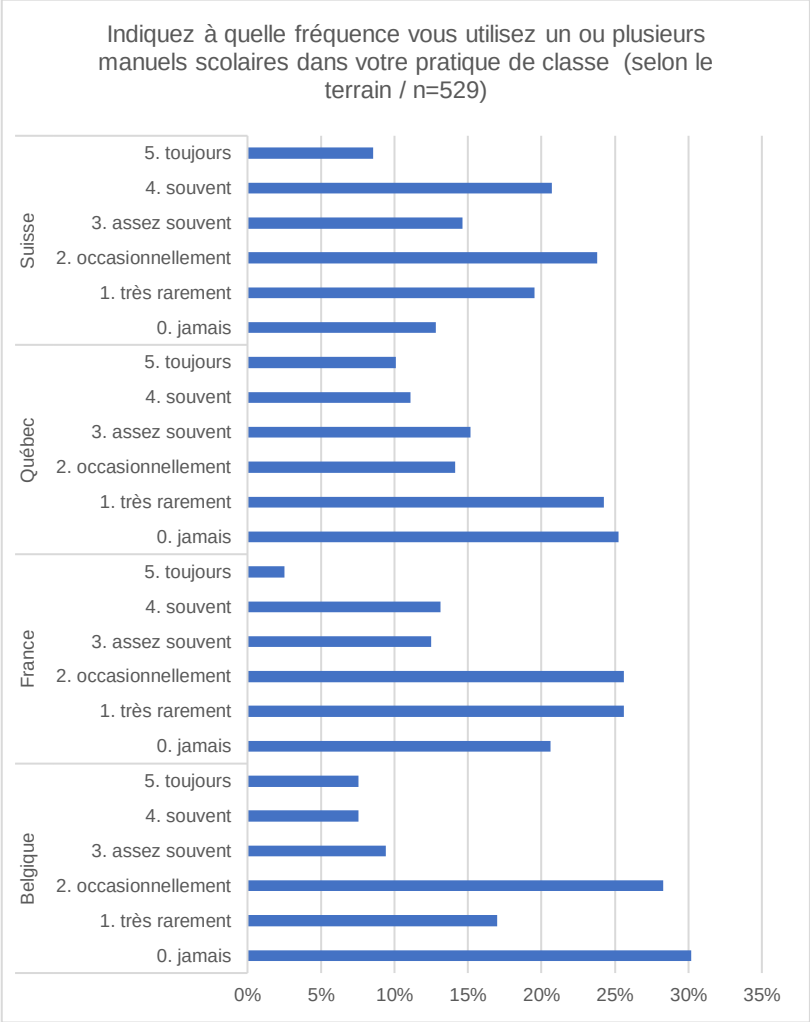
7. Matériel didactique utilisé

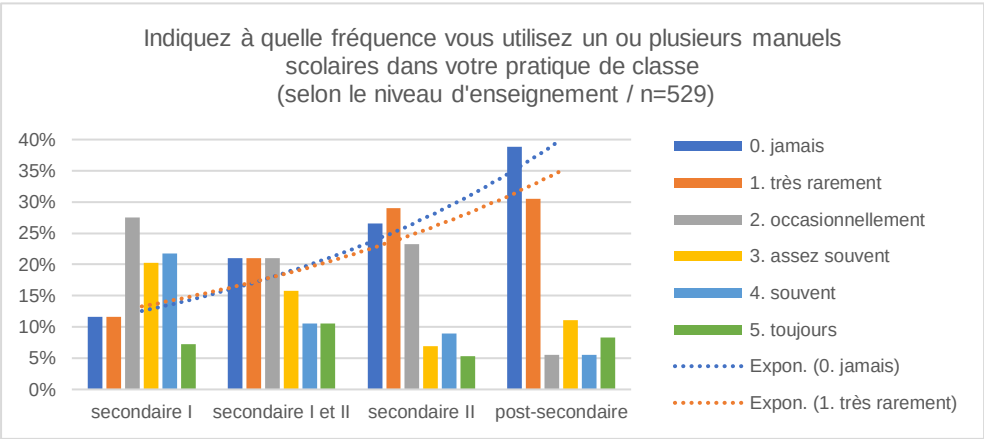
7.1. Indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs manuels scolaires dans votre pratique de classe :

Fréquence d'utilisation d'un ou plusieurs manuels scolaires

	Général (n=529)		Belgique (n=106)		France (n=160)		Québec (n=99)		Suisse (n=164)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0. jamais	111	21,0	32	30,2	33	20,6	25	25,3	21	12,8
1. très rarement	115	21,7	18	17,0	41	25,6	24	24,2	32	19,5
2. occasionnellement	124	23,4	30	28,3	41	25,6	14	14,1	39	23,8
3. assez souvent	69	13,0	10	9,4	20	12,5	15	15,2	24	14,6
4. souvent	74	14,0	8	7,5	21	13,1	11	11,1	34	20,7
5. toujours	36	6,8	8	7,5	4	2,5	10	10,1	14	8,5
Moyenne de fréquence	1,98		1,70		1,79		1,93		2,37	

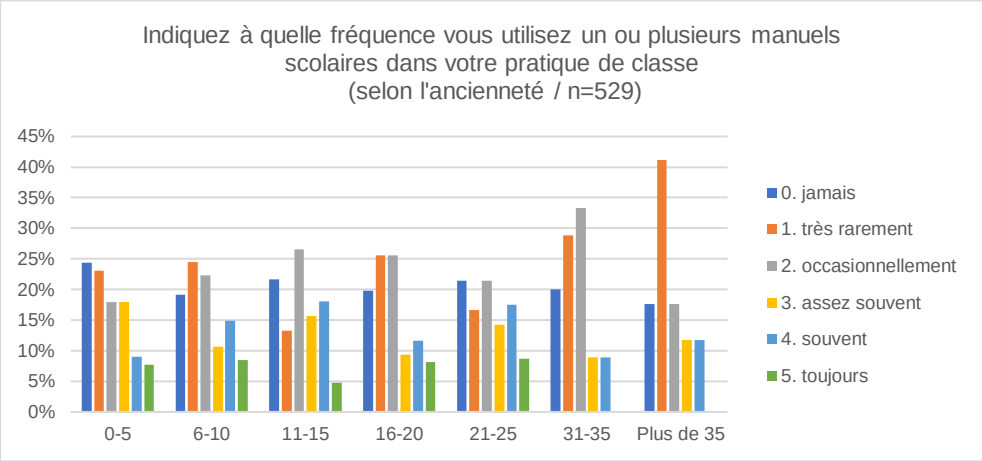



Indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs manuels scolaires dans votre pratique de classe (selon le terrain / n=529)
Suisse
Québec
France
Belgique
5. toujours
4. souvent
3. assez souvent
2. occasionnellement
1. très rarement
0. jamais
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%


Indiquez à quelle fréquence vous utilisez un ou plusieurs manuels scolaires dans votre pratique de classe (selon le niveau d'enseignement / n=529)
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
secondaire I
secondaire I et II
secondaire II
post-secondaire
0. jamais
1. très rarement
2. occasionnellement
3. assez souvent
4. souvent
5. toujours
Expon. (0. jamais)
Expon. (1. très rarement)

Fréquence d'utilisation d'un ou plusieurs manuels scolaires (selon les années d'expérience)

	0-5 ans (n=78)	6-10 ans (n=94)	11-15 ans (n=83)	16-20 ans (n=86)	21-25 ans (n-126)	31-35 ans (n=45)	Plus de 35 ans (n=17)	Total général
0. jamais	19	18	18	17	27	9	3	111
1. très rarement	18	23	11	22	21	13	7	115
2. occasionnellement	14	21	22	22	27	15	3	124
3. assez souvent	14	10	13	8	18	4	2	69
4. souvent	7	14	15	10	22	4	2	74
5. toujours	6	8	4	7	11			36
Total général	78	94	83	86	126	45	17	529
Moyenne de fréquence	1,87	2,03	2,10	1,92	2,16	1,58	1,59	



7.2. Quels manuels utilisez-vous ?

Suisse (n =164)

L'Atelier du langage	**41**	**25,0%**
Français Livre unique	**34**	**20,7%**
Aucun	**33**	**20,1%**
Autre: **Atelier du langage ET le livre unique de français**	**14**	**8,5%**
Autre: **Dossier perso créé à l'aide de divers manuels**	**10**	**6,1%**
Autre: **Littérature et bande dessinée (Cl. Aubert, F. Conod, N. Gaillard)**	**9**	**5,5%**
Autre: Anthologie (Nathan ou Laurin)	4	2,4%
Autre: Bordas - Littérature	4	2,4%
Autre: BLED	2	1,2%
Autre: PILOTE Carole, Guide littéraire, éd. Beauchemin, 2017	2	1,2%
Autre: Le français méthodique	3	1,8%
Autre: Aimer la grammaire, de Pierre Bergounioux	1	0,6%
Autre: anthologie Collection Henri Mitterand	1	0,6%
Autre: brochure apprentissage de la dissertation Grossen/Dupuis	1	0,6%
Autre: Escapade 3e	1	0,6%
Autre: Le Guide littéraire	1	0,6%
Autre: les séquences Corom	1	0,6%
Autre: Texte et Langue	1	0,6%
(vide)	1	0,6%
Total	164	100,0%

Belgique (n=106)

Aucun	**38**	**36%**
Objectif Français pour se qualifier	**15**	**14%**
Connexion français	**13**	**12%**
Point-Virgule	**12**	**11%**
Autre: Plusieurs manuels cités, copie, fabrication maison	**8**	**8%**
Tangram	4	4%
Autre: Parcours et moi	4	4%
Autre: Instants Français	3	3%
Français voie active	2	2%
Autre: Les grands courants de la littérature française	2	2%
Français pour réussir	1	1%
Autre: Qualif'Français	1	1%
Autre: DUFAYS, J.-L. & ROSIER, J.-M., Littérature référentiel, Français 3e/6e secondaire, éd. De Boeck & Larcier, 2003,	1	1%
Autre: Français Littérature Anthologie chronologique Nathan littéraire Nathan De	1	1%

Autre: "Français, Méthodes et pratiques, 2de/1re Séries générales et technologies, Bordas/Sejer, 2007 (épuisé).	1	1%
Total	**106**	100%

France (n=160)

En France, différentes mentions du style « Pas de manuel de lecture, uniquement les œuvres étudiées en classe, Manuel Grammaire du collège 6ème 5ème 4ème 3ème Hatier »

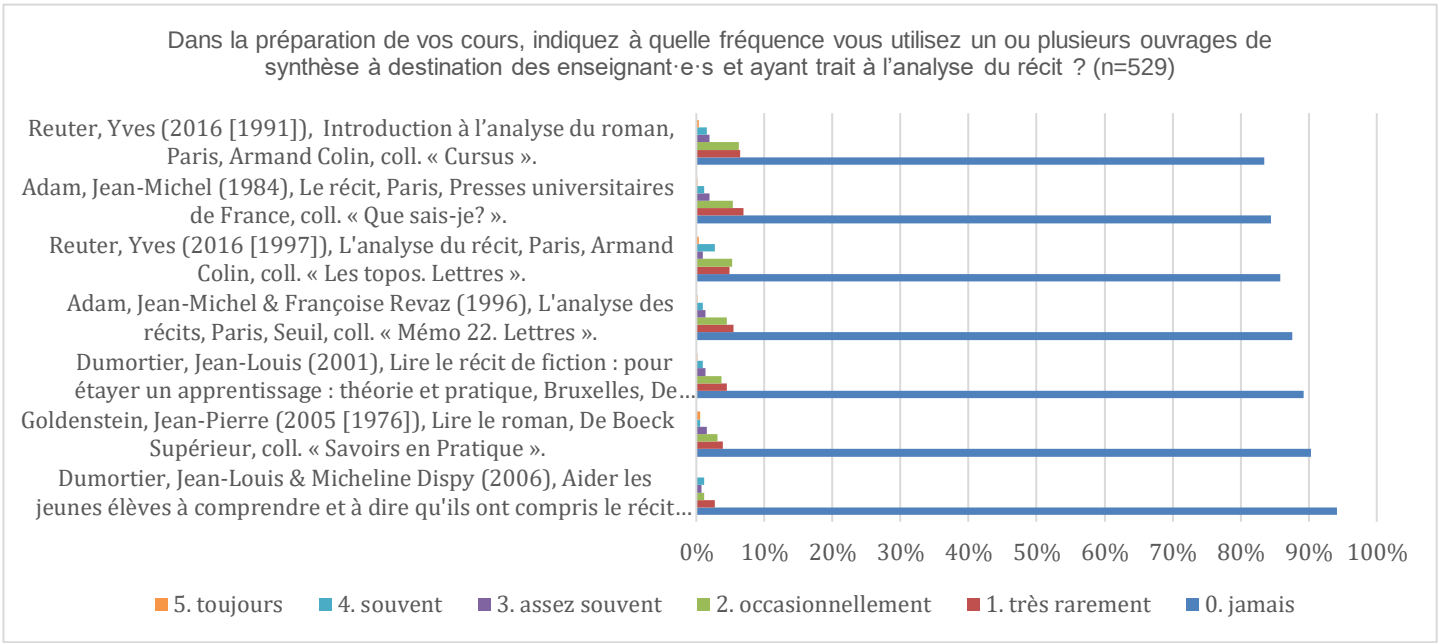
Québec (n=99)

À mener

7.3. Dans la préparation de vos cours, indiquez à quelle <u>fréquence</u> vous utilisez un ou plusieurs ouvrages de synthèse à destination des enseignant·e·s et ayant trait à l'analyse du récit ?

	0. jamais	1. très rarement	2. occasion-nellement	3. assez souvent	4. souvent	5. toujours	Total général
Adam, Jean-Michel (1984), *Le récit*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? ».	84,4%	6,9%	5,4%	1,9%	1,2%	0,2%	100,0%
Adam, Jean-Michel & Françoise **Revaz** (1996), *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo 22. Lettres ».	87,6%	5,4%	4,4%	1,4%	1,0%	0,2%	100,0%
Reuter, Yves (2016 [1997]), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin, coll. « Les topos. Lettres ».	85,8%	4,9%	5,3%	1,0%	2,7%	0,4%	100,0%
Reuter, Yves (2016 [1991]), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».	83,5%	6,4%	6,2%	1,9%	1,6%	0,4%	100,0%
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 ».	89,3%	4,5%	3,7%	1,4%	1,0%	0,2%	100,0%
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 ».	94,2%	2,7%	1,2%	0,8%	1,2%	0,0%	100,0%
Goldenstein, Jean-Pierre (2005 [1976]), *Lire le roman*, De Boeck Supérieur, coll. « Savoirs en Pratique ».	90,4%	3,9%	3,1%	1,5%	0,6%	0,6%	100,0%

Le graphique ci-dessous reprend les données du tableau, triées sur « 0.jamais »



Autres références :

86 réponses (16% des répondant·e·s). Voir l'analyse ci-dessous

Belgique	variable	secondaire II
Belgique	lecture en jeux, enjeux lecture	secondaire I
Belgique	Livres d'analyse du cinéma Chez Nathan, y compris des monographies sur les cinéastes. L'analyse dramaturgique d'un auteur québecois. Texte de Ricoeur	secondaire II
Belgique	livres empruntés à la bibliothèque mais je n'ai pas gardé les références	secondaire II
Belgique	Joole	secondaire I
Belgique	Gérard Genette (Figures III)	secondaire II
Belgique	Lavandier, Yves, Construire un récit.	secondaire II
Belgique	LARIVAILLE P., L'analyse (morpho)logique du récit, Poétique n°19, 1974 / BREMOND C., Logique du récit, Paris, Seuil, 1973.	secondaire II
Belgique	mes cours d'université (1979-1983)	secondaire II
Belgique	Cours de narratologie de l'ulb (vieux syllabus) + bouquin théorique de fr pour se qualifier.	secondaire II
Belgique	BAILY (J.-M.), CHERDON (C.), FOSSION (A.), HANQUET (R.), PIERRET (Cl.), Français 4, Bruxelles Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1991	secondaire II
Belgique	Cela fait plus de 30 ans que j'enseigne, j'ai pris l'info de ci de là ...	secondaire I
Belgique	Toute source estimée pertinente et adaptée au niveau des élèves est prise en considération	secondaire II
Belgique	Je relis "Figures III" de Genette, parfois. :-)	secondaire II
Belgique	Les textes littéraire à l'école de J. Giasson, Pour lire le récit de J-L Dumortier et Fr. Plazanet, Théorie de la littérature de J-L Dufays, M. Lisse et C. Meurée, Pour une lecture littéraire de J-L Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, La lecture de V. Jouve, Lector in fabula d'Umberto Eco	secondaire I et II
Belgique	Genette	secondaire II
Belgique	Dominique Maingueneau.	secondaire I
Belgique	Goigoux	secondaire I
Belgique	JL Dumortier: petit traité de narratologie buissonnière	secondaire II
Belgique	Mes cours universitaires (notamment, Gérard Genette, entre autres)	secondaire I
France	Je n'utilise pas vraiment ces sources, pas directement. Je fais parfois usage d'ouvrages critiques sur des genres narratifs (la nouvelle, le roman d'aventures). Ce ne sont pas très ouvrages de narratologie mais ils peuvent en mobiliser des outils. Des essais de romanciers qui développent une analyse intéressante quoique subjective et intuitive (Essais sur l'art de la fiction de Stevenson). Enfin je m'appuie sur la dimension méta textuelle des grandes œuvres littéraires narratives, antiques ou modernes.	secondaire I
France	Genette	secondaire I
France	Procédés annexes d'expression, BONNARD Manuel d'analyse des textes, VASSEVIERE-LANCREY-JAVAL-VIGIER	secondaire II
France	Je précise que j'enseigne surtout à des élèves de 6e : l'essentiel de mes pratiques est lié à la lecture-compréhension.	secondaire I
France	Pas de référence	secondaire II
France	Michel Raymond Le roman (Armand Colin) + Pierre Chartier Introduction aux grandes théories du roman (Nathan)	secondaire II
France	Genette, Figures III	secondaire II
France	Non, plutôt la "digestion" des nombreux ouvrages lus pendant mes (lointaines) études, à commencer par Genette.	secondaire II
France	La Poétique du roman de Vincent Jouve, Savoir lire de Viala, Benveniste pour des articles sur une notion grammaticale en rapport avec le récit.	secondaire II
France	Gérarg Genette, Figures III	secondaire II
France	Gérard GENETTE Figures	secondaire II
France	quelques restes de cours: je suis en fin de carrière, départ retraite dans deux mois, agrégée en collège donc j'estime immodestement avoir assez de références.	secondaire I
France	Dans Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français, les contributions des chercheurs mais en particulier sur ces questions les articles de B. Daunay et de M.M. Cauterman.	secondaire II
France	Le degré zéro de l'écriture	secondaire II

France	OUVRAGES DE MME SANCIER-CHATEAU ET MME FROMILHAGUE, PROFESSEURES DE LITTERATURE A PARIS. .	secondaire I, II et post
France	Jouve, Poétique du roman, A.Colin / Todorov, Poétique de la prose, Points Seuil/ Genette, Discours du récit, Points Seuil/ Bordas & autres, L'analyse littéraire, A. Colin / Adam, Le Texte narratif, Nathan	secondaire II
France	Ouvrages plus anciens	secondaire II
France	Ouvrages utilisés il y a longtemps mais aujourd'hui très rarement ressortis	secondaire II
France	J'utilise pas mal le "dictionnaire du littéraire", en général, pour problématiser mes séquences.	secondaire II
France	Des articles ou des extraits glanés au fil des stages lorsqu'il est possible de faire des stages.	secondaire I
Québec	Je me fie sur ce qu'on m'a appris à l'université. Ces références étaient peut-être utilisées.	secondaire I
Québec	Lextor & Lectrix "Apprendre à comprendre des textes narratifs" de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2009) Éd. Retz (Je fais toutes les activités) / "Lire et apprécier les romans en classe (Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture) de Manon Hébert (2019) Éd. Chenelière éducation	secondaire I
Québec	Le Grévisse de l'enseignant: l'analyse des textes, J.-C. Pellat, Magnard, Paris, 2017	secondaire II
Québec	Il me semble - mais je peux me tromper ! - que la question n'est pas pertinente pour les enseignants du Québec. Nous travaillons avec d'autres ouvrages, non spécifiquement portés sur la narratologie, mais l'abordant. (Je précise que je suis Française et que j'ai fait une licence de lettres modernes en France, avant de poursuivre en maîtrise au Québec.)	post-secondaire
Québec	Forum, Chenelière (manuel et recueil)	secondaire II
Québec	rien à ajouter	post-secondaire
Québec	Godelièvre DeKoninck... vraiment une vielle référence et des accès internet à des recherche ou des suggestions de lecture pour profs via des sites pour les profs ou des groupes facebook	secondaire II
Québec	Les rouages de l'intrigue	secondaire II
Québec	La lecture du roman (Michel Paquin et Roger Reny)	post-secondaire
Québec	Ouvrages édités au Québec	post-secondaire
Québec	Gabrielle Gourdeau, Analyse du discours narratif, Gaétan Morin éditeur.	post-secondaire
Québec	Je travaille à partir de Discours du récit, de Genette. J'aime aussi beaucoup un texte de Michel Butor, paru dans les Essais sur le roman, "Recherches sur la technique du roman".	post-secondaire
Québec	Mieke Bal, Gérard Genette	post-secondaire
Québec	Genette	post-secondaire
Québec	Gérard Genette, Discours du récit	post-secondaire
Québec	Il y a souvent des sections théoriques dans les cahiers d'exercices (Matière Première, par exemple). Cela suffit souvent à la préparation des cours.	secondaire II
Québec	Vincent Jouve, La poétique du roman	post-secondaire
Québec	Carole Pilote, guide littéraire.	post-secondaire
Québec	Je retourne occasionnellement à Figures III de Genette...	post-secondaire
Suisse	carole Pilote, Guide littéraire / Anthologies Laurin	secondaire II
Suisse	Les ouvrages de Genette (je suis un vieil enseignant !!!)	secondaire II
Suisse	Genette, Molino, Hamburger, Dorrit Cohn, Herschberg Perrot, Maingueneau	secondaire II
Suisse	Je ne me souviens plus des noms des spécialistes mais notre brochure a été créé à partir des spécialistes de la litt et vraisemblablement que nous avons puisez çà et là les notions théoriques, y compris celles figurant sur les sites de UNI. Les sources sont indiquées.	secondaire I et II
Suisse	Remarque: j'ai utilisé les références pour élaborer le dossier que je distribue aux élèves.	secondaire II
Suisse	Genette, Larivaille, Todorov, Dällenbach, Livrets de narratologie distribués à l'université de Lausanne en son temps	secondaire II
Suisse	J'ai en tête mes cours universitaires que j'ai terminé il y a peu, donc je ne m'appuie pas sur cette littérature en plus.	secondaire I
Suisse	Tout ce qui se trouve ici: https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/index.html (Méthodes et problèmes, UniGe)	secondaire II
Suisse	Barthes, Maingueneau, Genette, M. Raymond, L. Spitzer, Bakthine, Lacan, Propp, Greimas, Rousset, Starobinski, Levi-Strauss, De Saussure, Auerbach...	secondaire II

Suisse	Genette, Seylaz, Bonhomme...	secondaire II
Suisse	CALAS Frédéric (2015). Leçons de stylistique. Armand Colin	secondaire II
Suisse	Brochures de l'UNIL	secondaire II
Suisse	Gagnon Anne (2014), Guide des procédés d'écriture, Pearson.	secondaire II
Suisse	Genette, greimas, baroni	secondaire II
Suisse	Genette	secondaire II
Suisse	Gérard Genette	secondaire II
Suisse	Texte et langue	secondaire I
Suisse	Plus depuis longtemps ;-)	secondaire I
Suisse	Art de lire, Art d'écrire. Français: méthodes et techniques. Des mots aux textes	secondaire I
Suisse	Site internet de narratologie de la Faculté des lettres de Genève	secondaire I
Suisse	Les parcours de lecture suivies élaborés par des collègues pour les cycles genevois. Les brochures de grammaire de Neuchâtel.	secondaire I
Suisse	Anne Herschberg Pierrot, Analyse de la prose	secondaire I
Suisse	Genette; Vincent Jouve, La Poétique du roman, SEDES, 1997; Bergez, Géraud, Robrieux, Vocabulaire de l'analyse littéraire, Dunod, 1994; Lauvergnat-Gagnière, Paupert, Stalloni, Vannier, Précis de littérature française, Dunod, 1995; et évidemment, je ne pourrais pas me passer de tous les articles scientifiques en ligne sur Cairn, Érudit, etc.	secondaire II
Suisse	Bordas, Eric et alii (2015), L'analyse littéraire, Armand Colin	secondaire II
Suisse	Supports de cours du Bachelor en littérature française	secondaire I et II
Suisse	Bruno Hongre, L'intelligence du texte, Ellipses, 2005	secondaire II
Suisse	matériel de chez Delagrave, Nathan, Hachette, Hatier, et le web	secondaire I

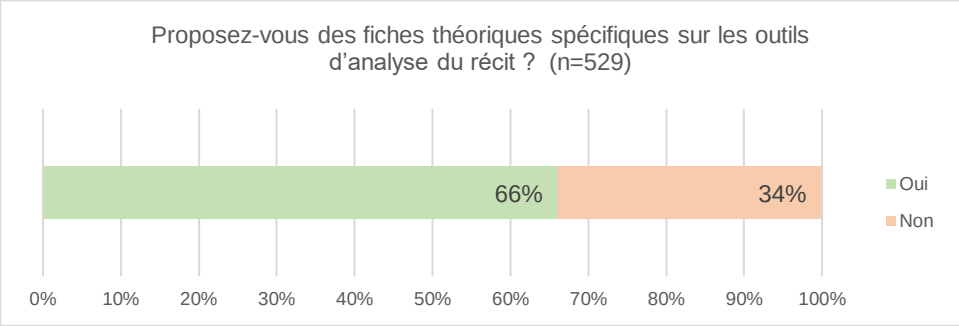
Analyse des données textuelles ci-dessus

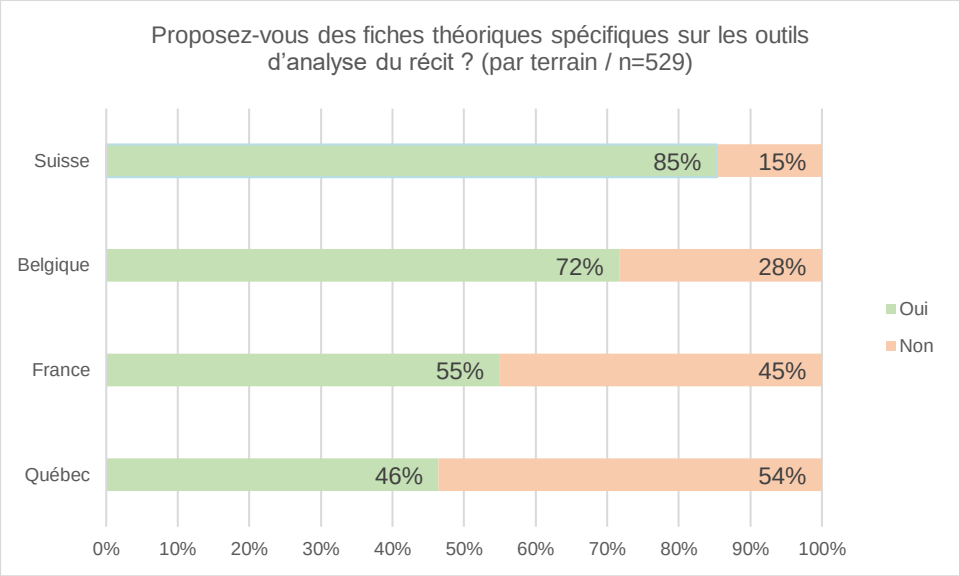
61 autres références proposées dont la majorité le sont une seule fois

Auteurs cités	**Nombre de mentions**	**Titres mentionnés**
Genette G.	24	Figures III
Support de cours universitaires (de formation initiale)	8	
Jouve V.	5	La lecture
Maingueneau D.	3	
Larivaille P.	2	LARIVAILLE P., L'analyse (morpho)logique du récit, Poétique n°19, 1974 /
Baroni R.	2	Les rouages de l'intrigue
Barthes R.	2	Le degré zéro de l'écriture
Bordas E.	2	Bordas, Eric et alii (2015), L'analyse littéraire, Armand Colin
Brochures narratologiques de l'UNIL	2	
Dufays J.-L.	2	Théorie de la littérature de J-L Dufays, M. Lisse et C. Meurée
Dumortier J.-L.	2	Pour lire le récit
Goigoux R.	2	Lextor & Lectrix "Apprendre à comprendre des textes narratifs
Greimas A.	2	
Herschberg-Pierrot A.	2	Stylistique de la prose
https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/index.html	2	
Raymond M.	2	Michel Raymond Le roman (Armand Colin)
Todorov T.	2	Poétique de la prose
Adam J.-M.	1	Le Texte narratif
Auerbach	1	

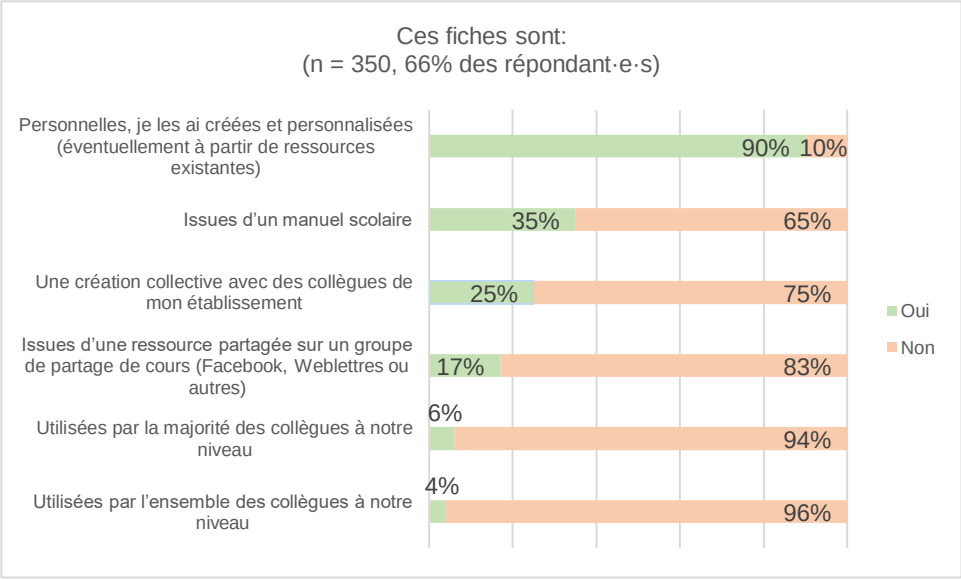
Bakthine M.	1	
Bal M.	1	
Benveniste E.	1	des articles sur une notion grammaticale en rapport avec le récit.
Bergez	1	Bergez, Géraud, Robrieux, Vocabulaire de l'analyse littéraire, Dunod, 1994;
Bonhomme	1	
Bonnard	1	Procédés annexes d'expression, BONNARD
Bremond C.	1	BREMOND C., Logique du récit, Paris, Seuil, 1973.
Butor M.	1	Recherches sur la technique du roman
Cauterman M.-M.	1	
Cèbe S.	1	Lextor & Lectrix "Apprendre à comprendre des textes narratifs
Chartier P.	1	Pierre Chartier Introduction aux grandes théories du roman
Cohn D.	1	
Dällenbach L.	1	
Daunay B.	1	
De Saussure F.	1	
De Koninck G.	1	Lire et écrire au secondaire : défi signifiant
Eco U.	1	Lector in fabula
Fossion A.	1	BAILY (J.-M.), CHERDON (C.), FOSSION (A.), HANQUET (R.), PIERRET (Cl.), Français 4, Bruxelles Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1991
Gagnon A.	1	Gagnon Anne (2014), Guide des procédés d'écriture, Pearson.
Giasson J.	1	Les textes littéraire à l'école
Gourdeau G.	1	Gabrielle Gourdeau, Analyse du discours narratif, Gaétan Morin éditeur.
Hamburger K.	1	
Hébert M.	1	Lire et apprécier les romans en classe (Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture)
Hongre B.	1	L'intelligence du texte,
Joole P.	1	
Lacan	1	
Lauvergnat	1	Lauvergnat-Gagnière, Paupert, Stalloni, Vannier, Précis de littérature française, Dunod, 1995;
Lavandier Y.	1	Lavandier, Yves, Construire un récit.
Levi-Strauss C.	1	
Molino J.	1	
Paquin M.	1	La lecture du roman (Michel Paquin et Roger Reny)
Pellat J.-C.	1	Le Grévisse de l'enseignant: l'analyse des textes, J.-C. Pellat
Pilote C.	1	Carole Pilote, guide littéraire.
Propp V.	1	
Ricoeur P.	1	
Rousset J.	1	
SANCIER-CHÂTEAU, FROMILHAGUE	1	
Seylaz J.-L.	1	
Spitzer L.	1	
Starobinski J.	1	
Vassevière	1	Manuel d'analyse des textes, VASSEVIERE-LANCREY-JAVAL-VIGIER
Viala A.	1	Savoir lire

7.4. Proposez-vous des fiches théoriques spécifiques sur les outils d'analyse du récit ?



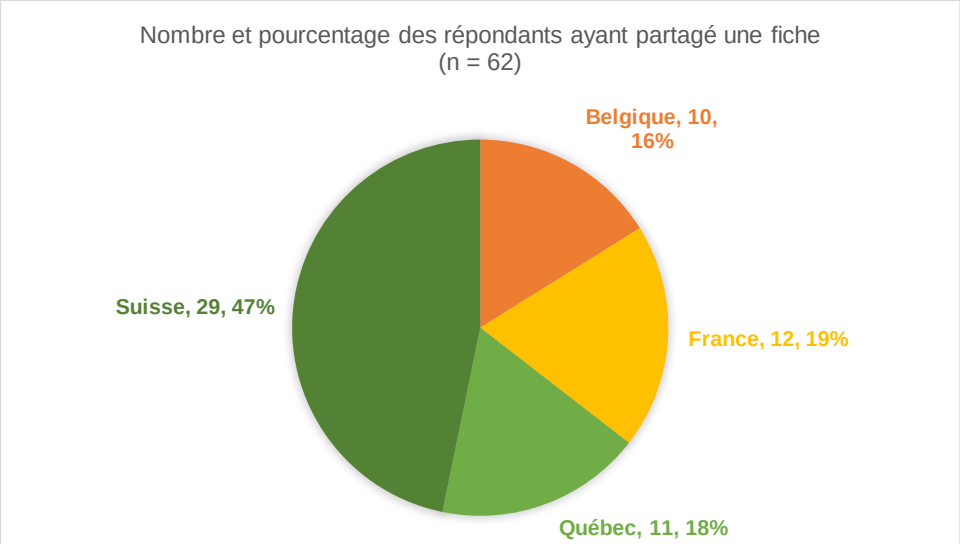


7.5. Ces fiches sont :



7.6. Acceptez-vous d'enrichir le corpus de notre recherche en nous partageant ces fiches ?

62 enseignant·e·s nous ont partagé un document (11,9%) répartis comme suit :



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*

On note, en proportion, un nombre plus important de partages de ressources en Suisse. (voir la question 3.1 sur le nombre de répondant·e·s)

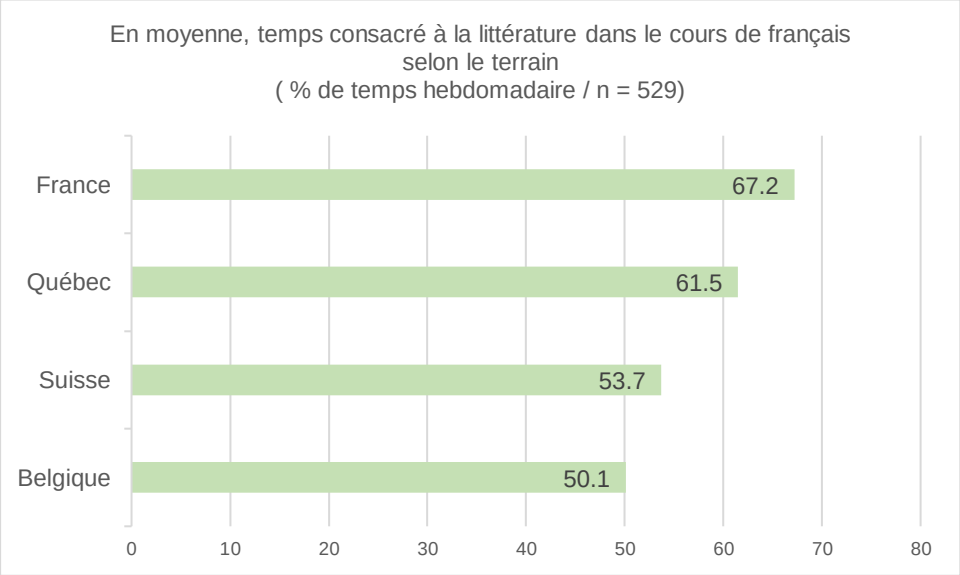
Voir le document d'analyse dédié à ce corpus (chapitre/article *Ressources des enseignant·e·s)*
.

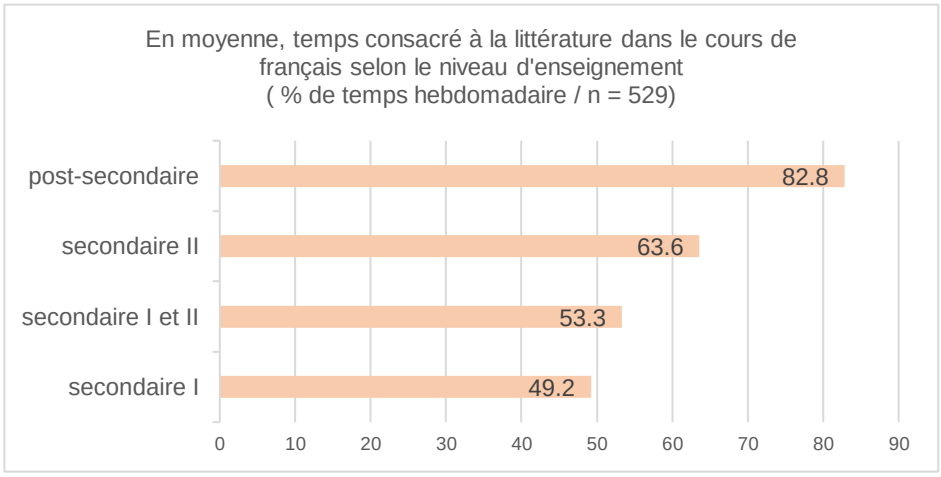
8. Rapport à la littérature et à son enseignement

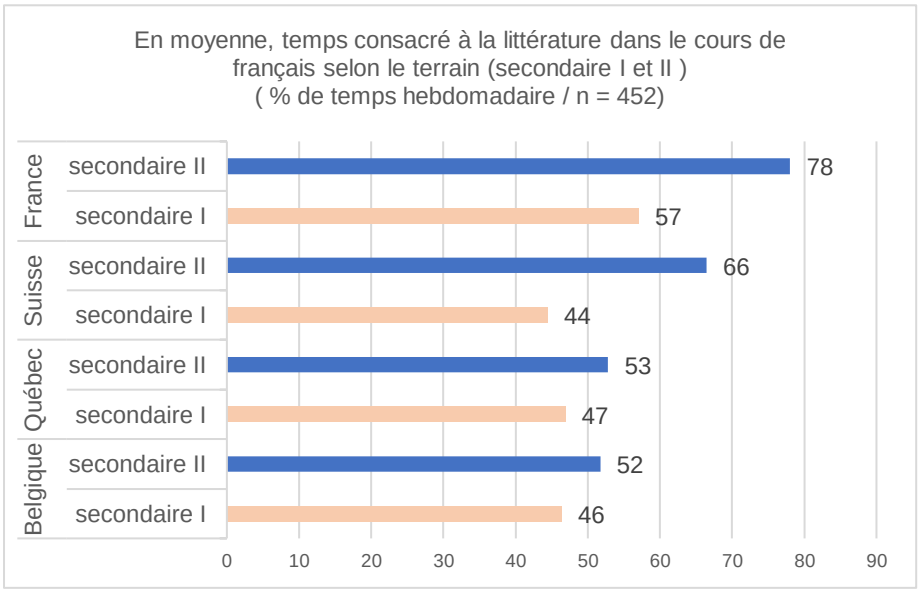
8.1. En moyenne, combien de temps consacrez-vous à la littérature dans votre cours de français?

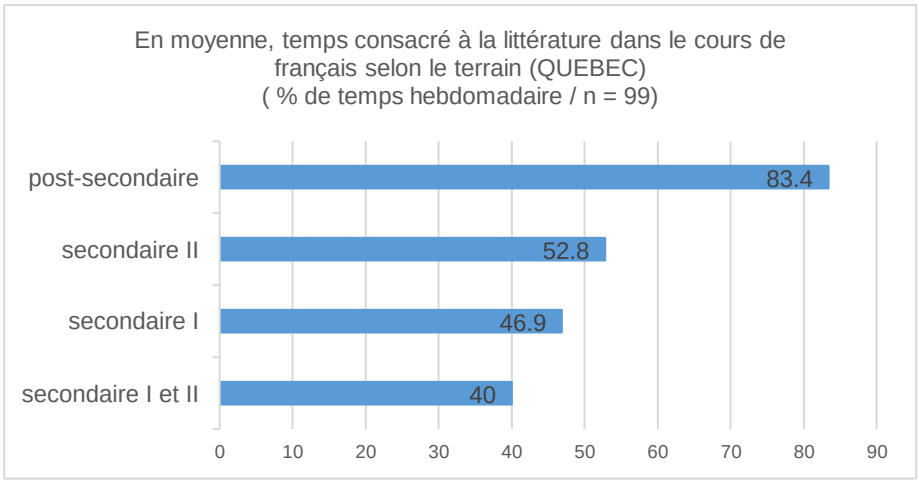
58,5 % de temps hebdomadaire en moyenne

Belgique	50,1
Suisse	53,7
France	67,2
Québec	61,5
Moyenne générale	58,5




En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le niveau d'enseignement
(% de temps hebdomadaire / n = 529)
post-secondaire
82.8
secondaire II
63.6
secondaire I et II
53.3
secondaire I
49.2
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90


En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (secondaire I et II)
(% de temps hebdomadaire / n = 452)
France
secondaire II
78
secondaire I
57
Suisse
secondaire II
66
secondaire I
44
Québec
secondaire II
53
secondaire I
47
Belgique
secondaire II
52
secondaire I
46
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90


En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (QUEBEC)
(% de temps hebdomadaire / n = 99)
post-secondaire
83.4
secondaire II
52.8
secondaire I
46.9
secondaire I et II
40
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90

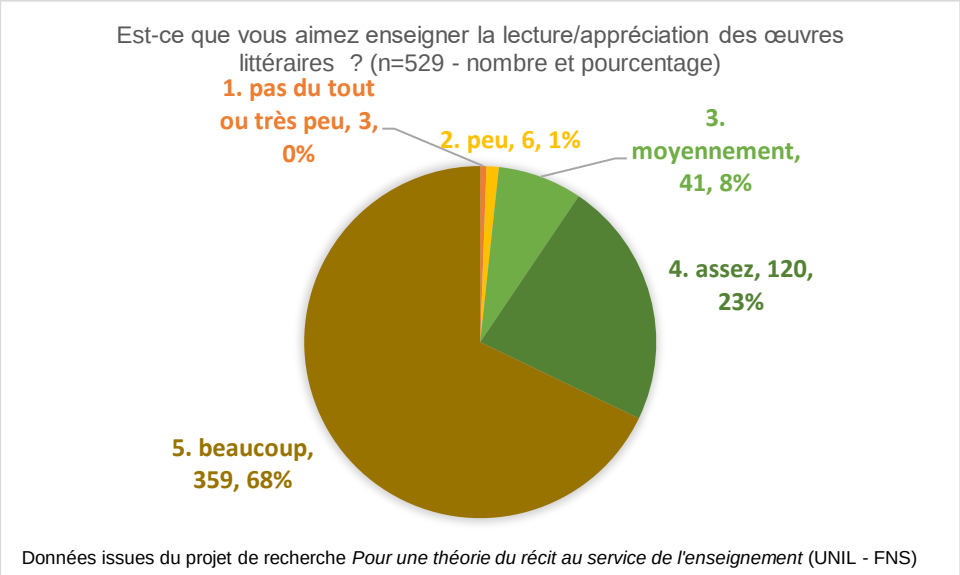
8.2. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture et d'appréciation d'œuvres littéraires :[22]

	0. jamais		1. très rarement		2. occasionnellement		3. assez souvent		4. souvent		5. toujours		Total		Moyenne de fréquence
	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**	f	**%**	N	%	/5
La compréhension des œuvres littéraires	0	**0,0**	5	**0,9**	25	**4,7**	85	**16,1**	191	**36,1**	223	**42,2**	529	100	4,14
L'interprétation des œuvres littéraires	3	**0,6**	24	**4,5**	56	**10,6**	88	**16,6**	192	**36,3**	166	**31,4**	529	100	3,78
L'appréciation des œuvres littéraires	9	**1,7**	36	**6,8**	120	**22,7**	136	**25,7**	154	**29,1**	74	**14,0**	529	100	3,16

[22] Question posée au primaire québécois par Lépine (2017), pour comparaison future

8.3. Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ?[23]

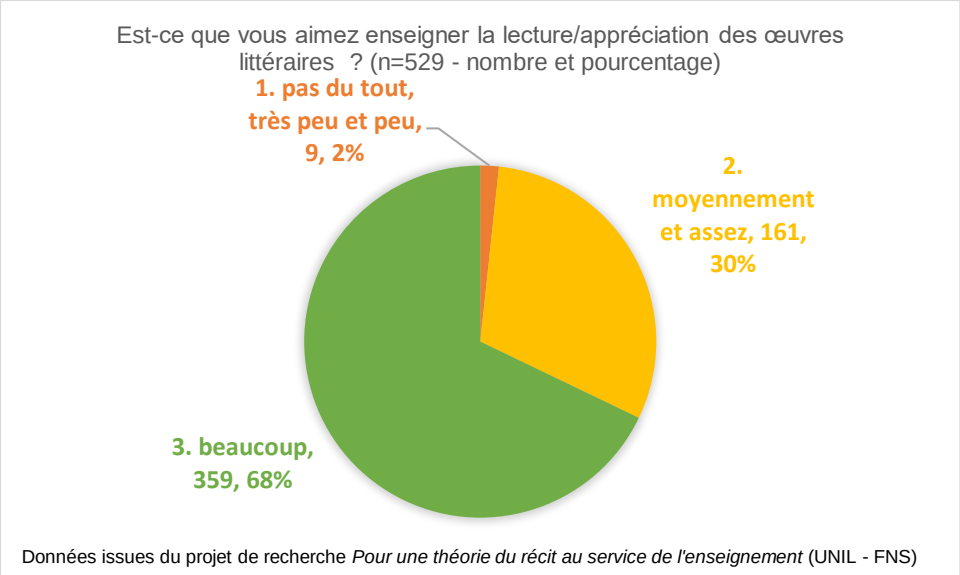
1. pas du tout ou très peu
2. peu
3. moyennement
4. assez
5. beaucoup.



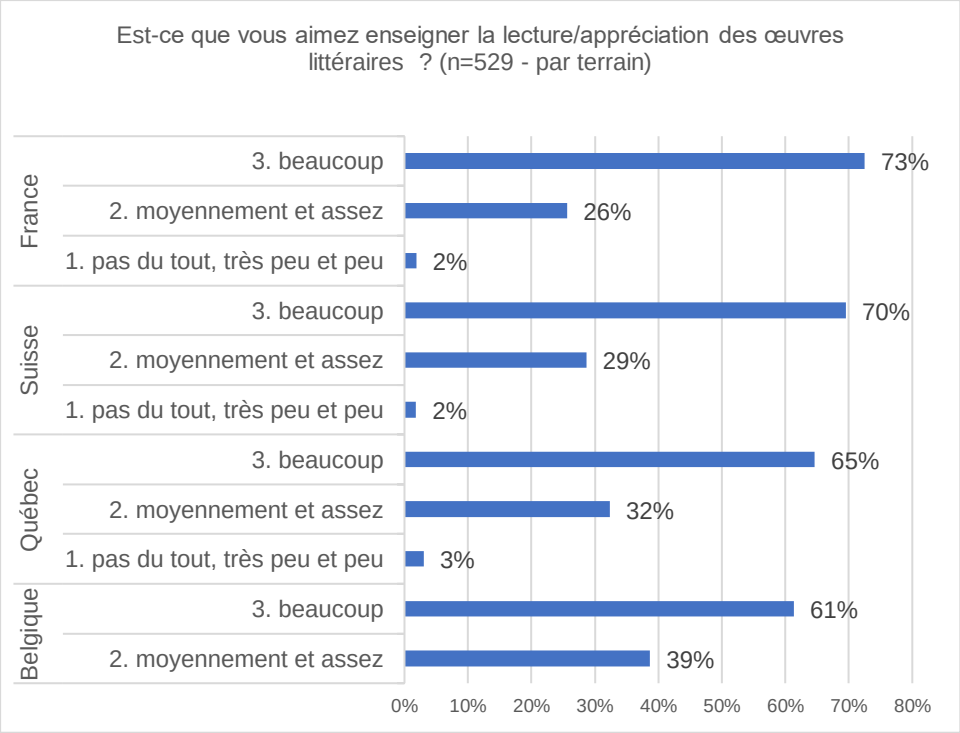
Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)

[23] Variable la plus signifiante/influente de l'enquête de Lépine, 2017 (p.258)

Catégories regroupées :



Données issues du projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* (UNIL - FNS)



8.4. Et pour quelles raisons ?

52 réponses (Belgique 9, France 10, Québec 11, Suisse 22) à cette question ouverte facultative.

Belgique	Les élèves sont réceptifs, j'ai l'impression de les enrichir, les oeuvres abordées ont de la valeur à mes yeux ...	secondaire I et II
Belgique	Partager des découvertes littéraires et culturelles S'intéresser à l'écrivain.e et à l'écriture Inciter à la lecture, à rechercher une ou des œuvres qui répond(ent) au gout et à la personnalité de chacun.e Inciter à s'intéresser à la culture mondiale, mais aussi à ses origines Mieux comprendre et accepter la société dans laquelle on vit S'intéresser à l'histoire littéraire et au sens de l'histoire Etc.	secondaire II
Belgique	Parce que j'adore en consommer et en produire ! J'écris depuis des années, mais je n'ai que récemment passé le cap du roman et de sa publication. Je me sens maintenant mieux armée pour enseigner ces notions aux élèves et pour leur faire produire des textes.	secondaire II
Belgique	J'aime beaucoup lorsque les élèves partagent leurs avis, leurs coups de coeur et qu'ils expliquent pourquoi ils pensent cela. C'est très enrichissant lorsque je leur demande de travailler chacun sur une BD au choix, par exemple, car je découvre moi-même aussi de très chouettes choses.	secondaire I
Belgique	J'apprécie la littérature pour sa dimension humaine et le partage qu'elle suscite. Je souhaite que les élèves découvrent ce qu'elle peut leur apporter au détour d'une oeuvre ou d'un auteur. J'aimerais qu'ils aient envie d'écrire à leur tour et qu'ils trouvent du plaisir à fréquenter les livres. Je veux aussi leur transmettre ce qui constitue notre fonds culturel, dans la continuité de ce qui s'est donné à lire depuis leurs arrière-grands-parents et dans la proximité aussi des francophones de notre planète.	secondaire II
Belgique	le plaisir d'ouvrir l'imaginaire	secondaire II
Suisse	C'est un exercice de liberté pour les élèves et pour moi.	secondaire II
France	Ce sont les dialogues les plus intenses et les plus intéressants, et j adore le moment où les élèves accordent de l importance à leurs propres lectures et appréciations et se sentent capables de les mettre en mots	secondaire II
Suisse	J'entrevois la littérature comme une oeuvre d'art et la dimension esthétique y est fondamentale. Ça permet par ailleurs de travailler l'argumentation. Aimer ou ne pas aimer est facile. Fonder son jugement de gout sur des arguments l'est par contre moins.	secondaire II
Suisse	Parce que j'apprécie énormément avoir le point de vue des élèves sur une lecture, leurs compréhension et questions.	secondaire I
Suisse	Parce qu'il me semble que c'est ce que je sais bien faire, ayant été passablement bien formé pour cela ? Parce qu'il s'agit d'une manière ludique d'entrer - de la part des élèves - dans un texte.	secondaire II
Suisse	Stimule la réflexion, l'esprit critique, la capacité de synthèse et d'analyse, l'ouverture d'esprit, la sensibilité.	secondaire II
France	Parce que cela nécessite une implication personnelle de la part de l'élève, ainsi qu'un travail sur la formulation de ses impressions de lecture.	secondaire I et II
France	Parce que les élèves aiment qu'on leur raconte des histoires et adorent en parler, parce qu'ils adorent en raconter, parce que aussi la fiction est un formidable laboratoire d'hypothèses	secondaire II
France	La lecture et le travail d'interprétation des œuvres littéraires est un moment de partage et de co-construction du sens avec les élèves, chacun est amené à formuler sa perception du propos. C'est un moment de rencontre avec un auteur parfois éloigné dans le temps mais qui permet de formuler des questionnements tout à fait contemporains.	secondaire II
Suisse	C'est souvent l'occasion d'échanges riches et intéressants avec les élèves, pour autant que l'oeuvre leur ait plu... Il est souvent difficile de faire apprécier certaines	secondaire II

	oeuvres aux élèves, surtout lorsqu'elles ne sont pas contemporaines, ce qui rend l'exercice plus compliqué et moins agréable pour l'enseignant...	
France	Je n'ai que des secondes: cela permet de les voir gagner une distance critique, en plus d'une compréhension des enjeux de l'intrigue. J'essaie de les amener à se mettre à la place des auteurs (avec ateliers d'écriture) pour qu'ils s'impliquent dans l'analyse (et ils le font, souvent avec des débats moraux)	secondaire II
France	L'appréciation des œuvres est pour moi un point d'entrée et un point d'arrivée. Le choix d'un texte ou d'une œuvre est orienté par le souci des jugements qu'il va susciter. Je m'appuie sur les premières impressions de la lecture pour conduire vers la problématisation d'une explication ou d'un commentaire ; j'invite mes élèves à s'appuyer sur leurs impressions pour élaborer leur interprétation. A l'arrivée, il me semble que l'étude d'un texte doit non seulement éclairer sa composition, son écriture, mais aussi déplacer le jugement qui était porté sur lui. Certains textes ou certains personnages problématiques peuvent susciter des résistances voire des débats ; certains suscitent l'adhésion et l'admiration. Il me semble que la distance critique qui permet de mener une analyse de texte doit reconduire vers le plaisir de lire intimement lié, pour moi, à la capacité de former un jugement sur une œuvre. Aussi, l'enseignement des lettres me paraît avoir pour objectif de donner les moyens de construire un dialogue avec les œuvres dans lequel le lecteur - l'élève - doit pouvoir verbaliser une impression pour parvenir à argumenter une appréciation.	secondaire II
Suisse	Il est intéressant de permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti.	secondaire II
France	J'aime la littérature, es texte patrimoniaux et j'adore partager dans le cadre de mon métier (de même que la littérature jeunesse). Les discussions que cela ouvrent avec les élèves (autour des personnages, leurs choix, le cadre de l'histoire, les genres...) sont toujours très enrichissantes pour chacun. Cela nous permet aussi de comprendre le monde qui nous entoure.	secondaire I
Suisse	Cela ne fait pas toujours aimer la lecture aux étudiants, de décortiquer les livres... Mais lorsque l'on trouve le moyen de faire aimer le livre à travers son étude, c'est très satisfaisant.	secondaire II
France	Les œuvres étant imposées en 1ère, elles ne correspondent pas à ce que je proposerais aux élèves. Difficiles à lire, très classiques, elles sont rarement lues par les élèves et la préparation des épreuves de l'EAF ne laisse pas le temps d'une approche constructive, d'autant qu'il faut préparer des explications de texte qui seront ensuite récitées à l'oral. En seconde, le choix et les modalités sont plus souples, ce qui permet de travailler autrement sur des œuvres littéraires (contemporaines le plus souvent). C'est beaucoup plus satisfaisant.	secondaire II
Suisse	Possibilité de développer l'esprit critique, la culture générale, ouvrir des discussions/débats intéressants	secondaire II
Suisse	J'espère avoir bien compris la question: il y a peu de place dans mon cours pour une discussion sur l'appréciation subjective que les élèves ont de l'œuvre. Je trouve cela intéressant, mais je passe surtout beaucoup de temps sur l'analyse, l'interprétation. Cela suppose d'interroger les effets que la lecture produit sur le lecteur et donc convoquer en partie sa subjectivité (sujet-lecteur), mais c'est toujours orienté vers une interprétation.	secondaire II
Belgique	Cela me permet d'exercer l'esprit critique de mes élèves, les poussez à donner leur opinion et à le justifier. Cela me permet également de mieux les connaître, de préciser leurs goûts et parfois de m'aider à choisir d'autres lectures à proposer	secondaire I
Belgique	J'aime l'analyse et transmettre l'importance de celle-ci.	secondaire I et II
France	C'est le temps de laisser place à la parole ou à l'écriture subjective des élèves, mais c'est difficile de les initier à cette parole ouverte quand ils n'y sont pas habitués ou qu'ils n'aiment pas lire, ce qui est aujourd'hui majoritaire dans les classes. Hélas les récents programmes de français, surtout en 1ère en France depuis 2019, ne facilitent pas la créativité, voire l'empêchent faute de temps. C'est un bachotage qui fait perdre tout plaisir aux élèves. Les écrits argumentatifs ne permettent pas à eux seuls de donner le goût de lire. C'est même l'inverse. C'est l'écriture d'invention qui le permet. Or on n'a plus le temps de la pratiquer. Les carnets ou journaux de lecture ne fonctionnent que chez les meilleurs élèves qui ont ce goût de la lecture. Ils sont le marqueur des inégalités sociales et culturelles...	secondaire II
Suisse	Partage avec les élèves, débats interprétatifs	secondaire I

Suisse	C'est un enseignement qui permet la créativité et développe d'esprit d'analyse chez l'élève.	secondaire I
Suisse	La lecture me fait vivre depuis des années et j'aime partager ce plaisir. J'ai l'impression d'apporter à mes élèves une richesse qui les accompagnera toujours.	secondaire I
Suisse	Enrichissant pour les élèves. Fait partie du développement personnel et pas seulement scolaire.	secondaire I
Suisse	Tout d'abord, il y a toujours au moins une œuvre que les élèves apprécient. Non seulement c'est un régal de pouvoir partager ce plaisir, mais c'est aussi un défi stimulant que de se donner l'ambition de donner accès à certaines lectures "difficiles", du moins peu accessibles. Ensuite, je redécouvre toujours les œuvres que je crois connaître, soit en préparant l'œuvre, soit en en discutant avec les élèves. D'un côté les interprétations évoluent avec les nouveaux codes sociaux, de l'autre les œuvres restent figées dans le temps. Et ma propre interprétation aussi, parfois. Alors parler de certains thèmes, comparer les styles, sont toujours des moments surprenants où il y a fort à parier que je remette ma théorie en question.	secondaire II
Suisse	Cela implique plus les élèves et permet de leur demander de s'appuyer sur les outils de la narration pour justifier leur choix.	secondaire I
Suisse	Je peux comprendre ce qui touche ou non les élèves et leur partager les raisons qui me font apprécier les oeuvres que j'aborde. Cela me permet aussi de cibler autant que possible les oeuvres qui sont abordées ensuite.	secondaire II
France	La lecture littéraire permet de donner le goût de la lecture, en développant la sensibilité et l'esprit critique (réflexion sur soi, sur la société, le monde qui nous entoure...). Elle permet aussi de former à l'écriture littéraire dans le va-et-vient lire/écrire.	secondaire I
Suisse	1) Je trouve que c'est un exercice intellectuel très satisfaisant. J'aime beaucoup interpréter des textes, pour le défi logique que cela impose, donc j'aime transmettre cela. 2) J'ai une connaissance en bonne partie intuitive de cet exercice. C'est donc difficile à transmettre à l'ensemble des élèves, mais j'aime beaucoup cet effort de transposition didactique.	secondaire II
Suisse	Partage d'une passion, conviction de l'importance de l'éducation de la sensibilité, de l'apprentissage des valeurs, de la culture générale.	secondaire II
Belgique	C'est apprendre la lecture active, c'est accompagner les élèves dans l'au-delà de la première lecture, c'est chercher à découvrir le travail de l'auteur, c'est apprendre à apprécier la littérature (Messi le mot est un peu fourre tout)	secondaire II
Suisse	Dans TOUT ce qu'il y a à faire en français, ce n'est pour moi pas l'essentiel. Cela prend beaucoup de temps. Le matériel qui pourrait nous permettre de lire, de parcourir, de comprendre la littérature à travers des extraits déjà n'existe pas, ou alors est très mal fait. Faisons la différence entre l'enseignement au secondaire 1 et 2. Je ne crois qu'il soit important de lire tout Germinal à 15 ans ! N'oublions pas tout le travail à faire à l'oral, qui me semble tellement plus important et pour lequel on n'a aucun matériel !	secondaire I
Québec	Les élèves apprennent à développer leur opinion en structurant leurs idées, en s'appuyant sur des exemples. J'aime voir la qualité de leur justification s'améliorer.	secondaire I
Québec	C'est un aspect très important de mon travail ! À titre personnel, j'adore lire et essayer de transmettre cette passion aux jeunes est essentiel pour moi. À titre professionnel, il me semble primordial de développer l'esprit critique chez mes élèves: tout le travail fait en littérature et sur l'analyse des textes, littéraires ou non, vise à les sensibiliser aux dangers de lire sans comprendre, de croire tout ce qu'ils lisent...Quand, en plus, un jeune me dit "C'est beau, ça !", je me dis que je n'ai pas perdu ma journée !	secondaire II
Québec	Je suis enseignante depuis 5 ans et j'ai mis beaucoup d'énergie à préparer du matériel pour que les étudiants réussissent les analyses littéraires / dissertations qu'ils doivent produire pour réussir le cours. Ils éprouvent beaucoup de difficultés à rédiger ce genre de textes, c'est pourquoi la majeure partie du temps est consacrée à des ateliers de compréhension et d'analyse de procédés d'écriture. Je me rends parfois compte que je n'ai même pas demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient du livre qu'ils avaient lu ! C'est pourtant très important que leur désir pour le texte soit mobilisé afin de leur donner envie d'aller plus loin dans l'analyse de ce qu'ils ont lu. C'est pour moi une réflexion à faire pour intégrer cette	post-secondaire

	partie dans mes cours. Plusieurs étudiants m'ont déjà dit que l'on voyait bien que j'étais passionnée par mon travail, mais j'aimerais que cette passion se transmette, sinon, à quoi bon !	
Québec	L'enseignement d'oeuvres littéraires permet d'échanger avec les élèves sur la société. Les questions de compréhension sont faites lors des discussion. Elles sont rarement évaluées pour la compréhension d'un récit. Par contre, elles sont appropriées à l'évaluation pour la compréhension de poèmes. Il offre aussi l'occasion aux élèves d'écrire et les réponses servent par la suite à l'enseignement de l'écriture. Des récits narratifis sont aussi créés à partir des oeuvres lues ou vues. Les questions de réaction sont intéressantes à évaluer en communication.	secondaire II
Québec	Parce que c'est le bout où les écarts de génération apparaissent: je peux leur apporter qqch, une vision, un point de vue et eux font de même, avec leur lunette générationnelle.	secondaire II
Québec	Lire est capitale pour naitre, pour vivre, pour survivre et pour partir calmement. Lire rassure les élèves, les replonge dans leur vie	secondaire I
Suisse	J'aime la littérature, j'aime les histoires, j'aime les interpréter, j'aime que les élèves commencent à comprendre TOUT CE QU'IL Y A, derrière un texte. Le fait qu'on puisse vivre une histoire, la vivre vraiment, c'est ce que j'essaie de leur faire comprendre, en utilisant différents outils d'analyse.	secondaire I
Québec	J'aime lire et j'aime donner le goût de lire à mes élèves. Je leur propose plusieurs oeuvres, extraits, genres et formats de lecture afin de leur montrer les possibilités infinies qui s'offrent à eux. Je trouve cela beaucoup plus concret de travailler directement avec des oeuvres littéraires. Je choisis toujours des thème qui s'accrochent à leur réalité et surtout qui débattent de sujets éthiques. Je trouve intéressant de leur donner une tribune de parole, je veux entendre leur opinion et qu'ils confrontent leurs propres valeurs, entre eux, dans le groupe.	secondaire I
Québec	Je ne suis pas formée en didactique de la lecture. Je ne me sens pas tellement outillée pour aborder la lecture en ce sens.	post-secondaire
Québec	Ouvrir les jeunes à la littérature, à l'analyse, aux symboles inconscients.	post-secondaire
Québec	Je dispose de peu de temps pour enseigner une oeuvre. Les élèves sont souvent "formatés" pour répondre ce que le professeur aimerait entendre. Il est donc difficile de leur faire dire réellement ce qu'ils ou elles pensent d'une oeuvre. De plus, la majorité de mes élèves ne suivraient pas le cours s'il n'était pas obligatoire. Ils n'aiment pas souvent la littérature...	post-secondaire
Québec	J'aime la littérature... J'aime partager ma passion. J'aime dialoguer avec les élèves sur ce qu'ils et elles aiment et n'aiment pas, sur leurs justifications. J'aime pousser plus loin avec eux la compréhension et l'interprétation d'une œuvre. La préparation des cours me nourrit, tout comme la prestation des cours, le dialogue, la transmission.	post-secondaire
Suisse	C'est une façon de montrer aux élèves à quoi sert la maîtrise de la langue qui est si difficile pour tant d'élèves... Le français n'est pas que l'étude de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe, mais une façon de comprendre et de s'ouvrir au monde par la lecture et l'écriture.	secondaire I

8.5. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes[24] :

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

La littérature comme culture consacrée	La littérature comme culture pluraliste
• La littérature est un patrimoine culturel à connaitre pour raffiner son gout. • La littérature permet de s'intégrer à l'élite cultivée. • La littérature est d'abord l'ensemble des ouvrages admis comme marquants par les intellectuels, les critiques ou les historiens de la littérature. • L'école doit donner la priorité à l'étude de ce patrimoine et exclure les ouvrages ou les écrivains qui n'en font pas partie officiellement. • Le corpus littéraire de la classe est surtout constitué d'œuvres du passé qui ont réussi à s'imposer au cours de l'histoire et ont accédé au statut de « classiques ».	• littéraires évoluent et se renouvèlent constamment. • Si elle veut initier pleinement les jeunes au phénomène littéraire, l'école doit rendre compte de la diversité des littératures. • Les textes étudiés en classe doivent appartenir autant à des genres « nobles » qu'à des genres jugés secondaires, comme le récit d'aventures ou la bande dessinée • L'essentiel consiste à élargir le plus possible les intérêts littéraires des élèves et à les munir d'outils et de concepts leur permettant de juger et d'interpréter les discours littéraires de façon autonome et fondée.

La littérature comme reproduction de la vie	autosuffisance de l'art
▪ L'intérêt de la littérature est lié aux messages qu'elle transmet : elle est un art qui traduit des idées au moyen du langage. ▪ À travers un texte littéraire, le lecteur pénètre dans l'univers intérieur de l'auteur, accède à sa vision du monde, se	▪ La littérature est d'abord un art pour l'art (autosuffisance de l'art verbal) ▪ L'écriture est un travail sur le langage où les mots construisent en eux-mêmes le sens, sans n'être plus de simples substituts du réel.

[24] Issues de 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 ».

confronte à ses valeurs, ses désirs, ses aspirations. ▪ Dans l'enseignement littéraire, ce sont les idées, les thèmes, les thèses sur lesquels les textes littéraires nous amènent à réfléchir (en philosophie, psychologie, sociologie, politique…)	▪ L'objectif du cours de français est de faire découvrir les procédés de création des textes littéraires et d'aménager des situations favorisant la création par les élèves.

Propositions données dans l'ordre suivant dans le questionnaire :

1. La littérature est un patrimoine culturel à connaitre pour raffiner son gout.
2. À travers un texte littéraire, le lecteur pénètre dans l'univers intérieur de l'auteur, accède à sa vision du monde, se confronte à ses valeurs, ses désirs, ses aspirations.
3. L'objectif du cours de français est de faire découvrir les procédés de création des textes littéraires et d'aménager des situations favorisant la création par les élèves.
4. Les textes étudiés en classe doivent appartenir autant à des genres « nobles » qu'à des genres jugés secondaires, comme le récit d'aventures ou la bande dessinée.
5. L'école doit donner la priorité à l'étude des œuvres patrimoniales et exclure les ouvrages ou les écrivains qui n'en font pas partie officiellement.
6. L'essentiel consiste à élargir le plus possible les intérêts littéraires des élèves et à les munir d'outils et de concepts leur permettant de juger et d'interpréter les discours littéraires de façon autonome et fondée.
7. Le corpus littéraire de la classe est surtout constitué d'œuvres du passé qui ont réussi à s'imposer au cours de l'histoire et ont accédé au statut de « classiques ».
8. La littérature est d'abord un art pour l'art (autosuffisance de l'art verbal)
9. Dans l'enseignement littéraire, ce qui est important, ce sont les idées, les thèmes et les thèses sur lesquels les textes littéraires nous amènent à réfléchir (en philosophie, psychologie, sociologie, politique…)
10. La littérature est d'abord l'ensemble des ouvrages admis comme marquants par les intellectuels, les critiques ou les historiens de la littérature.
11. Les genres et les formes littéraires évoluent et se renouvèlent constamment.
12. Si elle veut initier pleinement les jeunes au phénomène littéraire, l'école doit rendre compte de la diversité des littératures.
13. L'écriture est un travail sur le langage où les mots construisent en eux-mêmes le sens, sans n'être plus de simples substituts du réel.
14. La littérature permet de s'intégrer à l'élite cultivée.
15. L'intérêt de la littérature est lié aux messages qu'elle transmet : elle est un art qui traduit des idées au moyen du langage.

Données non traitées

9. Rapport à la théorie du récit

9.1. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes[25] :

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

[25] Plusieurs de ces propositions sont issues des bénéfices que Reuter proposait de voir dans l'apprentissage des notions narratologiques en son article de 2000 «Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, p. 7-22.

1.Tout à fait en désaccord
2.Plutôt en désaccord
3.Ni d'accord, ni en désaccord
4.Plutôt d'accord

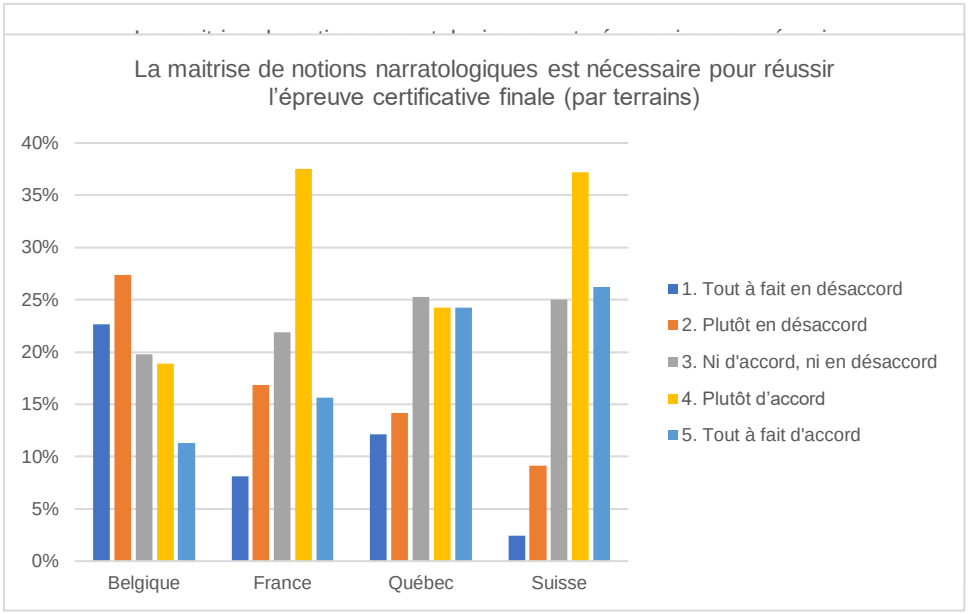
	Moyenne du degré d'accord Total n=529	Belgique (n=106)	France (n=163)	Québec (n=99)	Suisse (n=163)	Sec I (n=207)	Sec II (n=245)	Post-sec (n=36)	Voie générale (n=431)	Voie professionnelle (n=63)
Dans mes lectures privées, [je mobilise les connaissances issues de la théorie du récit.]	3,7	3,6	3,7	3,8	3,5	3,6	3,7	3,9	3,7	3,4
Dans mes lectures privées, [j'estime que la qualité d'un récit tient, entre autres, à la complexité de la forme narrative, dont on peut rendre compte en mobilisant des concepts narratologiques.]	3,2	3,3	3,1	3,4	3,1	3,1	3,3	3,2	3,2	2,8
En tant qu'enseignant·e, [je ne considère pas les notions narratologiques comme un élément essentiel du cours que je dispense.]	2,5	2,6	2,6	2,4	2,5	2,6	2,4	2,9	2,5	2,6
En tant qu'enseignant·e, [je n'enseigne que les notions prescrites par le plan d'étude/ le programme scolaire.]	2,5	2,5	2,5	2,4	2,6	2,7	2,4	2,1	2,6	2,5
L'utilisation de notions narratologiques me permet, dans mon enseignement :										
○ [de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits]	4,1	4,2	4,0	4,1	4,1	4,2	4,1	3,6	4,2	3,9
○ [le décloisonnement entre analyse des textes et analyses des phrases]	3,2	3,2	3,3	3,2	3,1	3,3	3,1	2,9	3,3	3,0
○ [de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures...) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur	4,0	4,1	3,9	4,0	3,9	4,1	3,9	3,5	4,0	3,8
○ [de mettre en relation le récit, les opérations de lecture et les opérations d'écriture (en démontant et remontant le texte, comme un mécano)]	3,8	3,8	3,9	3,8	3,7	3,8	3,9	3,3	3,9	3,9
○ [de favoriser une approche des textes qui s'inscrit dans un enseignement explicite de la lecture]	4,0	4,0	4,0	4,1	3,8	4,0	4,0	3,6	4,0	3,7
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser]	4,2	4,2	4,2	4,3	4,3	4,2	4,3	4,1	4,3	4,0
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de mieux appréhender le récit par des activités spécifiques (rédiger ou parodier en jouant avec les variations de voix ou de perspectives, textes puzzle sur base des étapes du schéma	4,0	4,3	4,1	4,1	3,9	4,1	4,0	3,8	4,1	4,0
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de construire des compétences d'analyse transmédiatiques.]	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,7	3,4
L'utilisation de notions narratologiques permet de discuter des effets de lecture.	4,2	4,2	4,2	4,2	4,1	4,1	4,3	4,1	4,2	4,1
La mobilisation de notions théoriques permet de fonder l'appréciation esthétique ou éthique.	3,8	3,8	3,8	4,1	3,5	3,6	3,9	3,9	3,8	3,6
L'utilisation d'outils d'analyse du récit permet d'améliorer les compétences de compréhension.	4,3	4,4	4,3	4,5	4,3	4,3	4,3	4,5	4,4	4,2
Le schéma quinaire/narratif est un incontournable pour l'exercice du résumé de texte (narratif).	3,8	4,1	3,5	4,1	3,7	3,9	3,6	3,5	3,8	3,5
L'utilisation du métalangage que constitue le vocabulaire de la théorie du récit permet aux élèves de se distinguer entre eux.	2,5	2,5	2,5	3,0	2,4	2,5	2,5	2,6	2,6	2,4
La découverte de notions narratologiques permet aux élèves d'enrichir leur expérience littéraire.	4,0	3,9	3,9	4,2	4,0	4,0	4,0	4,2	4,0	3,6
Les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture- plaisir.	2,7	2,8	2,7	2,5	2,9	2,7	2,8	2,4	2,7	2,9
La maitrise de notions narratologiques [permet de favoriser une lecture distanciée chez l'élève.	3,7	3,7	3,8	3,6	3,6	3,6	3,7	3,4	3,7	3,7
La maitrise de notions narratologiques [est indispensable pour la poursuite d'étude de type littéraire.	4,2	3,9	4,2	4,1	4,2	4,2	4,1	4,1	4,2	4,2
La maitrise de notions narratologiques [augmente les compétences de réflexivité des élèves.	4,1	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,2	3,9	4,2	4,0

		Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ?		
	Moyenne du degré d'accord Total n=529	**1. pas du tout, très peu et peu (n=9)**	**2. moyennement et assez (n=161)**	**3. beaucoup (n=369)**
Dans mes lectures privées, [je mobilise les connaissances issues de la théorie du récit.]	3,7	2,4	3,4	3,8
Dans mes lectures privées, [j'estime que la qualité d'un récit tient, entre autres, à la complexité de la forme narrative, dont on peut rendre compte en mobilisant des concepts narratologiques.]	3,2	2,7	3,1	3,2
En tant qu'enseignant·e, [je ne considère pas les notions narratologiques comme un élément essentiel du cours que je dispense.]	2,5	3,2	2,8	2,4
En tant qu'enseignant·e, [je n'enseigne que les notions prescrites par le plan d'étude/ le programme scolaire.]	2,5	3,7	2,8	2,4
L'utilisation de notions narratologiques me permet, dans mon enseignement :				
○ [de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits]	4,1	3,4	3,9	4,2
○ [de mieux articuler certaines pratiques : la production narrative, la lecture, le commentaire de textes, l'évaluation des écrits]	3,2	2,4	3,1	3,3
○ [le décloisonnement entre analyse des textes et analyses des phrases]	4,0	3,2	4,0	4,0
○ [de prendre en compte des textes auparavant dévalorisés (contes, fantastique, roman policier, paralittératures...) sans entrer dans un discours hiérarchisant la valeur	3,8	3,1	3,6	3,9
○ [de mettre en relation le récit, les opérations de lecture et les opérations d'écriture (en démontant et remontant le texte, comme un mécano)]	4,0	3,1	3,7	4,1
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de produire des analyses plus précises et mieux étayées des textes donnés à lire, écrire et analyser]	4,2	3,4	4,1	4,3
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de mieux appréhender le récit par des activités spécifiques (rédiger ou parodier en jouant avec les variations de voix ou de perspectives, textes puzzle sur base des étapes du schéma	4,0	3,1	3,8	4,2
L'utilisation de notions narratologiques permet aux élèves : [de construire des compétences d'analyse transmédiatiques.]	3,7	2,6	3,4	3,8
L'utilisation de notions narratologiques permet de discuter des effets de lecture.	4,2	3,7	4,0	4,3
La mobilisation de notions théoriques permet de fonder l'appréciation esthétique ou éthique.	3,8	3,4	3,5	3,9
L'utilisation d'outils d'analyse du récit permet d'améliorer les compétences de compréhension.	4,3	4,1	4,2	4,4
Le schéma quinaire/narratif est un incontournable pour l'exercice du résumé de texte (narratif).	3,8	4,2	3,8	3,8
L'utilisation du métalangage que constitue le vocabulaire de la théorie du récit permet aux élèves de se distinguer entre eux.	2,5	2,2	2,6	2,5
La découverte de notions narratologiques permet aux élèves d'enrichir leur expérience littéraire.	4,0	3,8	3,7	4,1
Les notions narratologiques et leur utilisation éloignent les élèves de la lecture- plaisir.	2,7	2,7	3,0	2,6
La maitrise de notions narratologiques [permet de favoriser une lecture distanciée chez l'élève.	3,7	3,0	3,5	3,8
La maitrise de notions narratologiques [est indispensable pour la poursuite d'étude de type littéraire.	4,2	3,9	4,0	4,2
La maitrise de notions narratologiques [augmente les compétences de réflexivité des élèves.	4,1	3,6	3,9	4,2

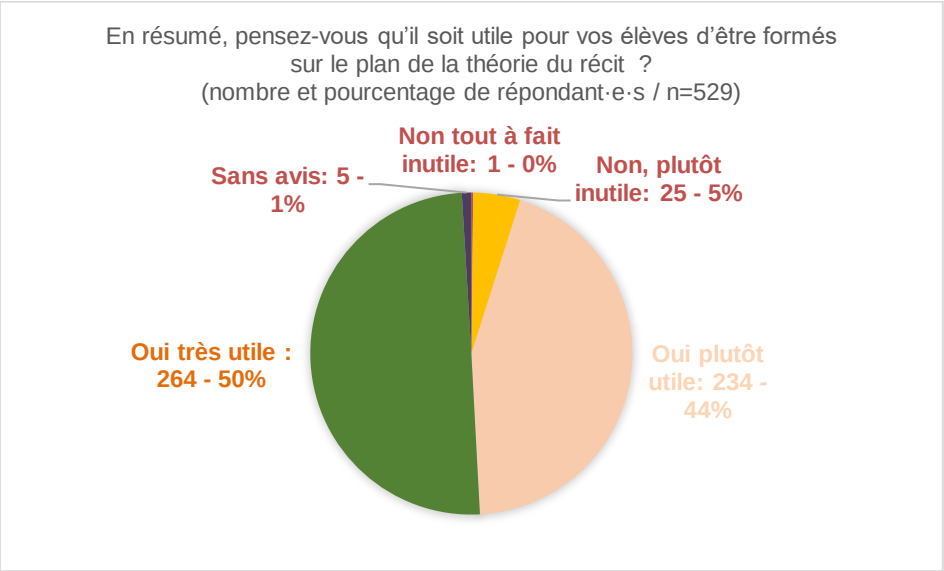
9.2. La maitrise de notions narratologiques est nécessaire pour réussir l'épreuve certificative finale (XXXXX)

Selon le terrain (et la version du questionnaire choisie en première question (« J'enseigne en… »), les répondants se voyaient proposer les intitulés suivants :

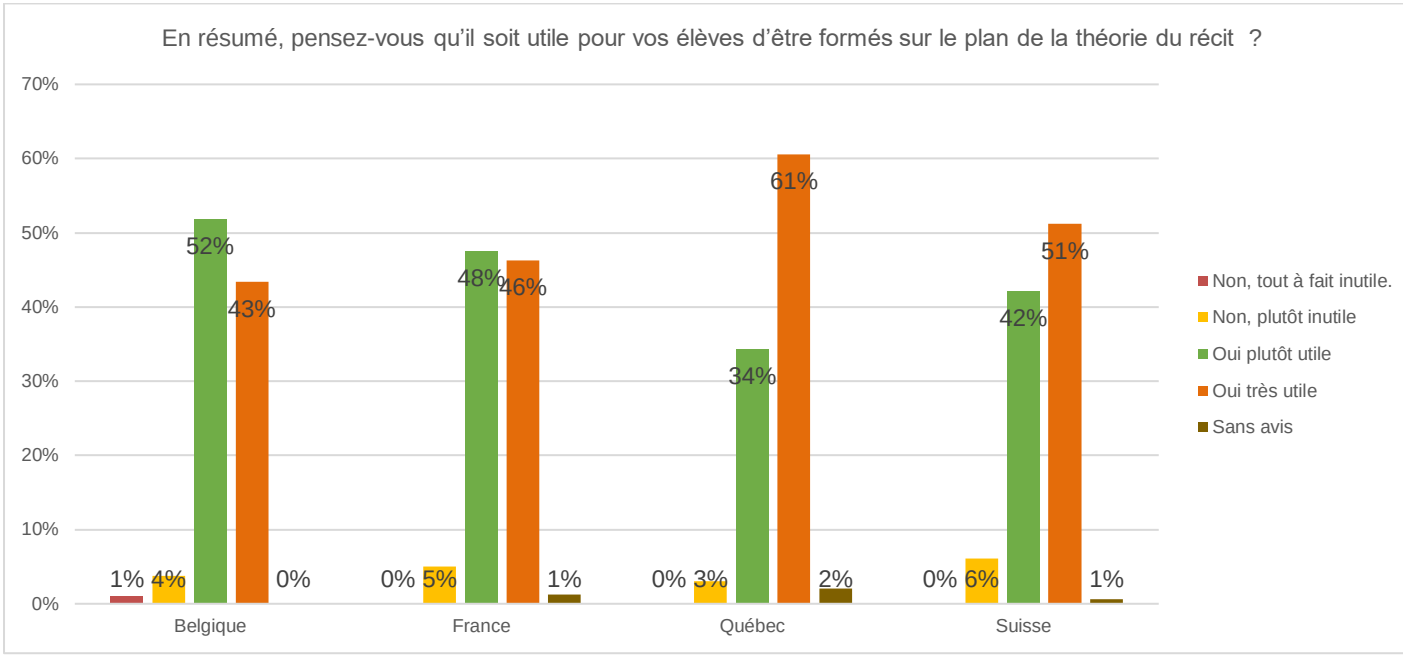
Suisse	Belgique	France	Québec
bac de français	CESS Français et/ou examen de français	Diplôme national du brevet / Baccalauréat / Baccalauréat professionnel / brevet professionnel (BP) / certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Épreuve uniforme de français (CEGEP)

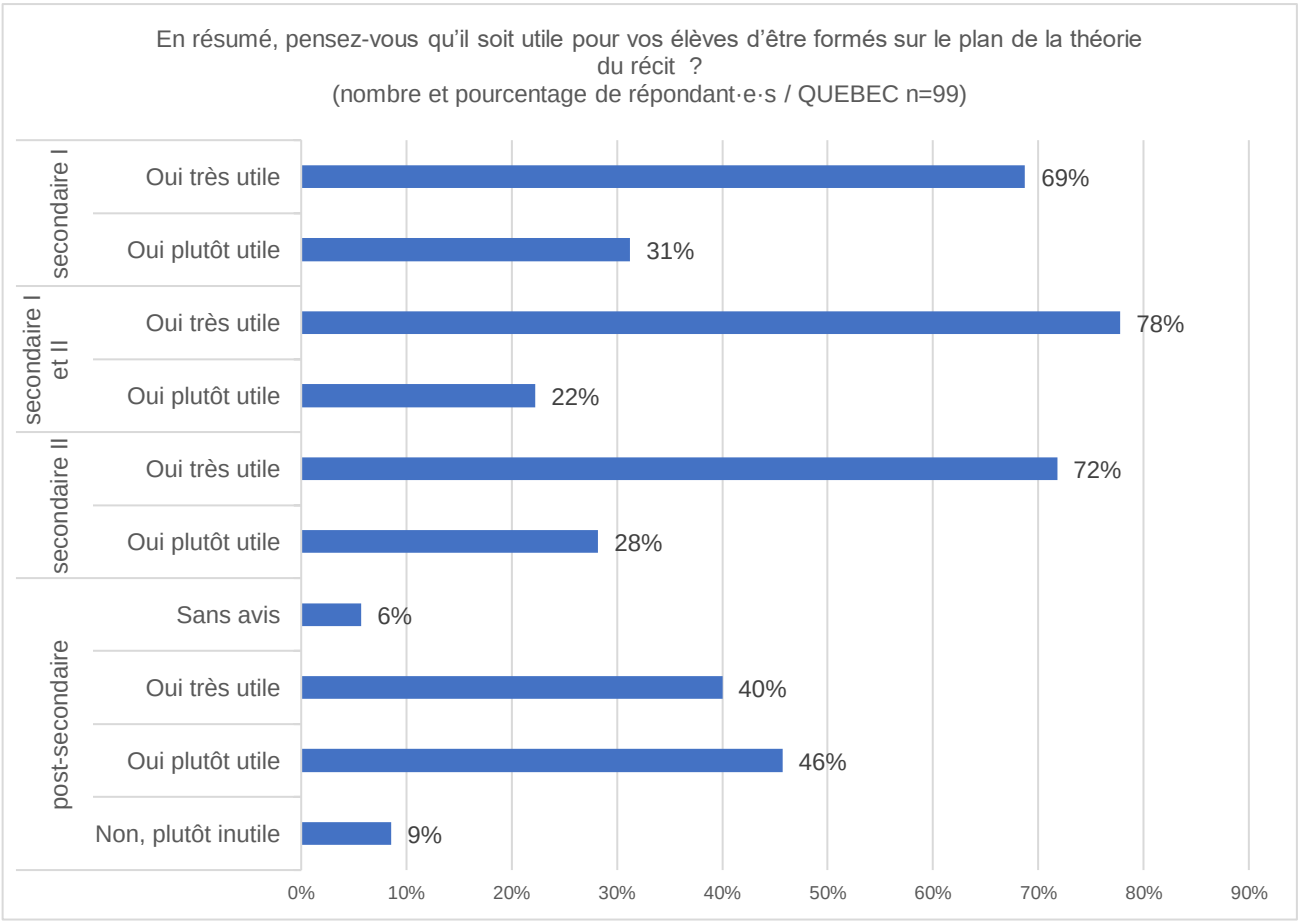


9.3. En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ?



Extrait d'une réponse à la question finale : *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*.


En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ?
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
1% 4% 52% 43% 0%
0% 5% 48% 46% 1%
0% 3% 34% 61% 2%
0% 6% 42% 51% 1%
Belgique
France
Québec
Suisse
Non, tout à fait inutile.
Non, plutôt inutile
Oui plutôt utile
Oui très utile
Sans avis


En résumé, pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ?
(nombre et pourcentage de répondant·e·s / QUEBEC n=99)
secondaire I
Oui très utile 69%
Oui plutôt utile 31%
secondaire I et II
Oui très utile 78%
Oui plutôt utile 22%
secondaire II
Oui très utile 72%
Oui plutôt utile 28%
post-secondaire
Sans avis 6%
Oui très utile 40%
Oui plutôt utile 46%
Non, plutôt inutile 9%
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%

10. Formation et sentiment de maitrise des outils narratologiques

10.1. Quelle est votre formation ?

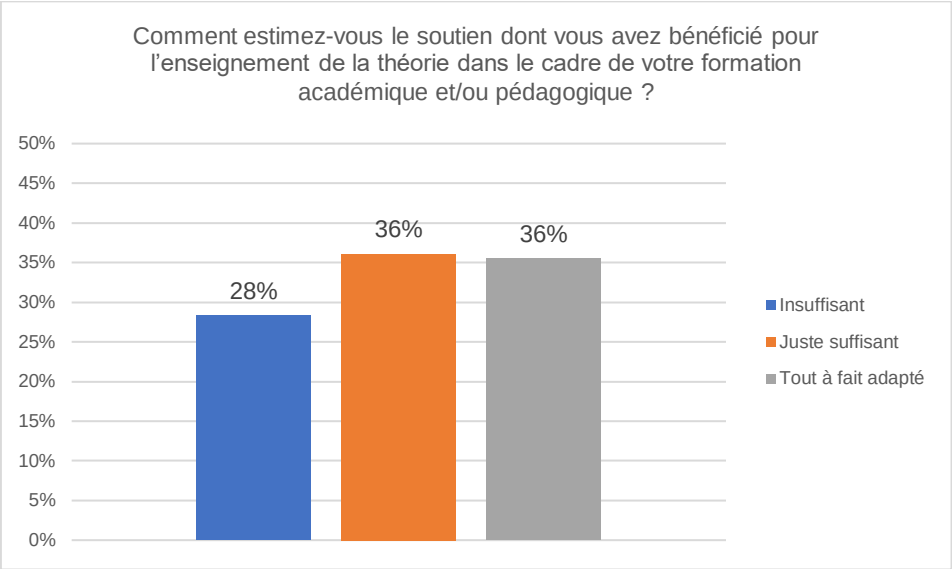
En cas de cumul, cochez les différents cursus/concours réussis

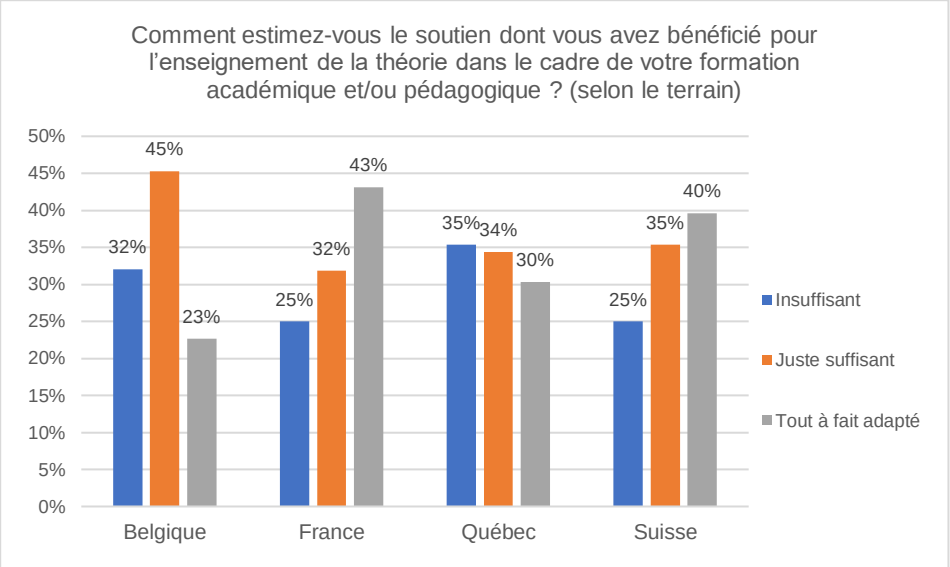
Suisse	Belgique	France	Québec
• Bachelor en lettres • Master en lettre • Master en enseignement pour le degré secondaire I • Master of advanced studies en enseignement pour le degré secondaire II • Doctorat • Autre (dont autre bachelor ou master) :	• Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) / terminologie avant la réforme de Bologne (2007) : Régendat en école normale • **Master en langues et lettres françaises et romanes** (terminologie avant la réforme de Bologne (2007) : Licence en philologie romane) Si vous avez suivi le master à finalité didactique, veuillez également cocher la case AESS. • Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) • Master en sciences de l'éducation • Doctorat • Autre (dont autre master ou licence) :	• Classes préparatoires littéraires • Licence en lettres (modernes ou classiques) • Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (master MEEF) • CAPES • Agrégation en lettres • Doctorat • Autre (dont autre licence, autres masters ou autres classes préparatoires) :	• Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Français • Baccalauréat en lettres • Maitrise en éducation • Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire • Doctorat • Autre (dont autre baccalauréat): •

Le croisement de ces données s'est avéré plus complexe qu'anticipé au regard des parcours complexe de nombreux répondant·e·s. Un regroupement des réponses a permis de confirmer les ensembles différenciés entre les terrains en ce qui concerne une éventuelle formation disciplinaire en Lettres :

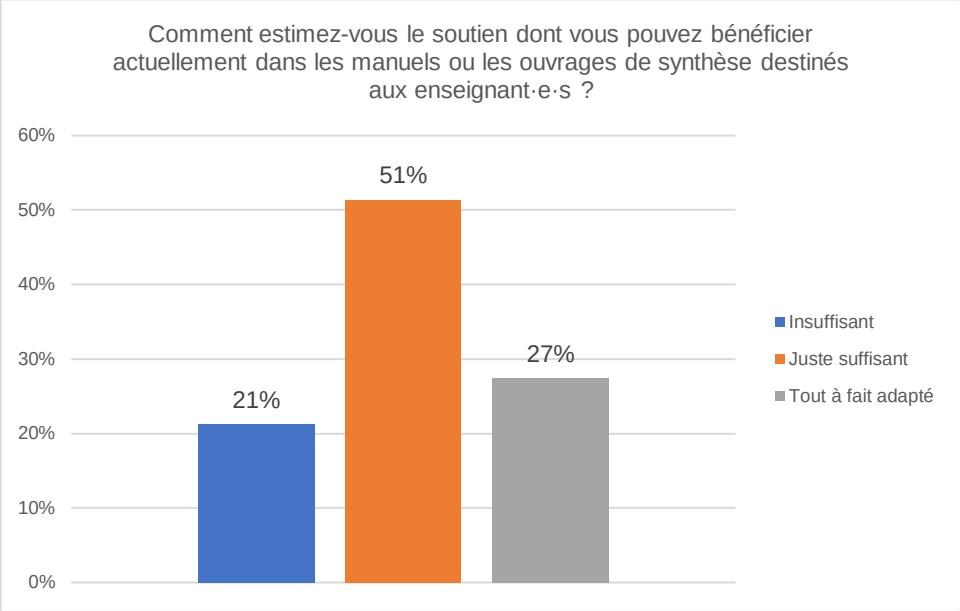
	Belgique		France		Québec		Suisse		Total	
	f	**% (n=106)**	f	**% (n=160)**	f	**% (n=99)**	f	**% (n=164)**	f	**% (n=529)**
Formation ou concours disciplinaire en lettres	62	**58,5**	155	**96,9**	39	**39,4**	140	**85,4**	396	**74,9**
Doctorat	1	**0,9**	18	**11,3**	0	**0,0**	10	**6,1**	29	**5,5**

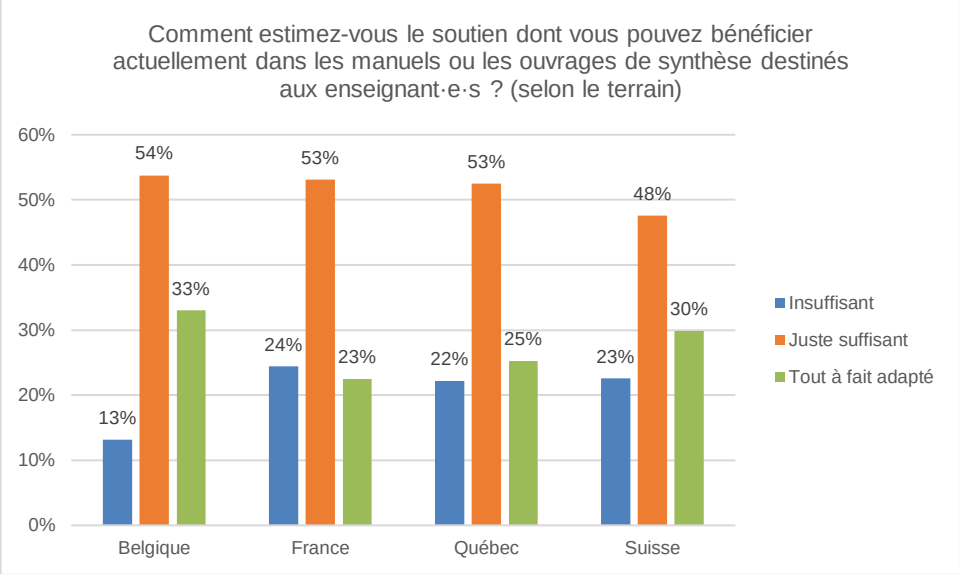
10.2. Comment estimez-vous le soutien dont vous avez bénéficié pour l'enseignement de la théorie dans le cadre de votre formation académique et/ou pédagogique ?





10.3. Comment estimez-vous le soutien dont vous pouvez bénéficier actuellement dans les manuels ou les ouvrages de synthèse destinés aux enseignant·e·s ?





10.4. Quelles seraient vos attentes en ce domaine ?

180 réponses utiles (9 étant des « non » ou équivalent ; certains « non » ont été conservés ici car adjoint d'une justification éventuellement intéressante)

Belgique	formation continue	secondaire II
Belgique	Des fiches-outils synthétiques et pédagogiques, adaptées à divers niveaux d'enseignement (progressivité).	secondaire I et II
Belgique	Que la théorie du recit soit plus proche dela production, de l'écriture	secondaire II
Belgique	Plus de diversité dans les textes, littéraires ou non.	secondaire II
Belgique	Faciliter l'accès gratuit aux ressources universitaires au moyen de l'internet, pour permettre une formation continuée en autonomie. Améliorer la diffusion de ces ressources auprès des professeurs de français. Merci pour votre ouvrage en .pdf ! Cordialement	secondaire II
Belgique	Je pense que nombre de manuels souffrent encore de la maladie des "classiques" et, lorsqu'ils abordent un genre moins "noble", d'une méconnaissance des sujets abordés. Je pense par exemple à la poésie qui	secondaire I

	exclut de facto des textes plus populaires, qui résume souvent la poésie à l'exaltation du beau (définition que je trouve plus que limitée).	
Belgique	des formations, des ouvrages de référence à recommander, des plateformes d'échange de ressources et de bonnes pratiques.	secondaire II
Belgique	Un ouvrage des essentiels à enseigner (avec définition et pistes d'exercices d'appropriation) par tâche envisagée et selon les degrés et pogrammes	secondaire II
Belgique	Des formations continues plus régulières sur ces sujets, des ressources qui peuvent être légalement utilisées en classe (versus un manuel scolaire) et venir en soutien du travail de création de cours de l'enseignant qui n'utilise pas de manuel en classe.	secondaire II
Belgique	Une uniformisation des termes employés!	secondaire I et II
Belgique	Plus de fiches techniques	secondaire II
Belgique	Il y a peu d'ouvrages théoriques accessibles (souvent alambiqués) et les ouvrages didactiques offrent des définitions différentes qui parfois semblent contradictoires... Il manque un guide pratique recommandé qui définirait les notions, les illustrerait par des exemples et indiquerait quelles notions aborder en quelle année.	secondaire I
Belgique	L'idéal serait de lire un vocabulaire unique dans les manuels, privilégiant les termes les plus clairs et français, sans simplification excessive non plus. Exemple : le point de vue interne n'est pas toujours lié au "je".	secondaire II
Belgique	Davantage de formations stimulantes pour les enseignants.	secondaire I
Belgique	aucune vu que je mets l'accent sur d'autres choses dans mon cours comme l'orthographe, le savoir-être, le vocabulaire, la citoyenneté.	secondaire II
Belgique	Travaillant dans la professionnel et le technique, la notion même de lecture est très difficile. Faire lire est un sacerdoce de tous les jours et même avec un engagement fort au quotidien, il est difficile d'y parvenir. D'un point de vue académique, on doit réfléchir à ce pourquoi ! Comment un élève de 13-14-15 ans et plus peut en arriver au stade de ne "rien lire". Bref, la recherche doit se pencher sur "comment intégrer la lecture dans la vie quotidienne d'un enfant né dans une famille où on ne lit pas ?". Derrière, nous donner les outils pour aussi percer ce souci en aval. Perso, je récupère les élèves en 5ème et 6ème et le mal est bien souvent incurable. En ce qui concerne les manuels, je crois qu'il faut agir de la même façon: se pencher sur compilation de textes exploitables en classe de P ou de TQ, visant clairement la lecture plaisir, sur laquelle on va venir appliquer la théorie. Un peu le manuel "des extraits de textes / textes à l'usage de ceux qui n'aiment pas lire". Bon, là, je parle de St Graal en intégrant bien sa visée légendaire et hypothétique... Mais je constate qu'il n'est pas possible de donner du Maupassant, du Hugo, du Flaubert à un élève de p ou de TQ. Or, que voit-on à l'université ? Beaucoup de mes réponses précédentes allaient dans le sens de l'acceptation de la littérature au ses le plus large de ses genres etc, vous comprenez donc pourquoi. Perso, je n'ai jamais suivi de cours sur les "nouvelles" à l'université (cela n'existait pas dans les cours et options disponibles à l'ULB de 2002 à 2006). Pourtant, c'est quelque chose que l'on utilise beaucoup dans mon secteur, un peu oublié par la pédagogie mais existant bel et bien. C'est plus court, plus lisible en classe, moins décourageant. Je pense mener d'ici l'an prochain une expérience: remplacer les lectures de romans par des novellas (ou romans courts/ 80 à 100 pages dirons-nous) en exploitant des collections existantes chez certains éditeurs et tenter de mesurer le degré de lecture, de voir si "j'ai plus de monde qui lit vraiment". Mieux vaut peut-être qqch de plus court vraiment lu que l'inverse. Je précise qu'en P et TQ, aucune demande spécifique n'est demandée quant aux lectures, donc une grosse liberté existe. Bref, pourquoi pas un peu d'académisme ou de manuels en ce sens dans le futur ? Au moins dans la partie la plus pédagogique d'un cursus universitaire.	secondaire II
Belgique	Sans attente particulière. Le manque d'autonomie de mes élèves de fin de secondaire me fait souvent renoncer à l'approfondissement espéré tant le temps et l'énergie sont consacrés à maintenir l'accrochage et à pallier les lacunes en tout genre.	secondaire II

Belgique	Des supports actualises avec des exemples tirés de récits contemporains	secondaire II
Belgique	Formations, ouvrages de références communs...	secondaire I
Belgique	Davantage de propositions, de pistes pour aborder la compréhension d'un récit.	secondaire I
Belgique	Je n'ai pas d'attentes dans ce domaine, qui me parait fort désuet par rapport aux pratiques et programmes actuels. J'y ai d'ailleurs été peu formée (dans les années 90 déjà), et ça ne m'a pas manqué.	secondaire II
Belgique	L'approche structuraliste a fourni des outils "didactisables" efficaces. Il est parfois difficile de dégager de nouveaux modèles (plus systémiques, par exemple) qui s'avèrent aussi performants.	secondaire I
Belgique	Des ouvrages vulgarisés avec l'intention de transmission vers les élèves qui n'ont plus/pas des capacités/compétences d'analyse approfondie. Des ouvrages qui s'ancrent dans la réalité des capacités des élèves du qualifiant.	secondaire I et II
Belgique	Davantage d'exemples issus d'une variété de corpus littéraire et d'exercices pratiques moins scolaires (moins académiques).	secondaire I
Belgique	Les notions de narratologie sont quasi inexistantes dans les manuels scolaires que j'utilise : les intégrer réellement et non de manière anecdotique.	secondaire II
Belgique	Une uniformisation des termes employés et des textes analysés "clés en main" pour enlever un peu de la part de subjectivité de ce type d'application des théories narratives.	secondaire I
Belgique	Quand je suis arrivée à l'université, je n'avais aucun pré requis en analyse /théorie de la littérature. Et à l'université, cela était considérée comme pré requis. Tous les lundis, nous avions une analyse de texte ou de poème à rendre, je me suis retrouvée en échec toute l'année. Je me suis peu appris faite au jargon mais je n'ai jamais reçu d'enseignement à ce sujet! Ce n'est qu'aujourd'hui avec l'expérience de l'enseignement et la pratique des mêmes textes que j'en ai découvert la richesse et essaye de la transmettre au travers de quelques outils (que je ne suis pas certaine d'enseigner correctement, raison pour laquelle je n'en fait pas un enseignement systématique mais un outil que je leur apprends à utiliser.)	secondaire II
France	Moins de gloubiboulga, plus de partis pris assumes et exposés — aux Enseignant.e.s	secondaire II
France	Pas vraiment une attente mais disons que la lecture d'ouvrages purement théoriques m'attire peu. Je préfère voir les outils théoriques déployés dans le cadre d'une lecture subjective d'une œuvre ou de plusieurs œuvres. Finalement c'est ainsi que je mobilise ces outils, au gré de l'étude des textes avec les élèves.	secondaire I
France	Plus de cours universitaires sur les oeuvres au programme par exemple.	secondaire II
France	du temps pour lire et poursuivre sa formation dans ce domaine !	secondaire II
France	Comment mieux faire maitriser ces compétences aux élèves plutôt que de les enseigner de façon théorique et presque décrochée des textes. Personnellement j'enseigne ces notions (qui sont pour moi des compétences plus que des savoirs) sans jamais les nommer, les théoriser. J'essaye de les faire percevoir aux élèves à travers les textes (canoniques ou pas, passés ou contemporains) qu'on étudie et à travers leur propre ressenti. Le but étant de développer des compétences de lecture (réflexion, sens critique...) plutôt que de considérer un texte comme un objet à disséquer. Et n'oublions pas que l'enseignement du français ne se réduit pas à la théorie du récit et à l'enseignement magistral de la littérature !	secondaire I
France	Synthèse et reprise d'ouvrages de référence en faisant un lien avec l'enseignement.	secondaire I et II
France	Aborder ces questions avec les élèves en simplifiant le vocabulaire technique qui est souvent rébarbatif.	secondaire I
France	Un système de fiches explicatives serait bienvenu pour simplifier l'apprentissage de certaines notions qui ne sont abordées qu'à l'Université.	secondaire I
France	Dans l'attente de connaissances plus poussées dans les manuels scolaires (lycée) qui se bornent à des révisions du collège.	secondaire II
France	Disposé dans le manuel de l'enseignant des éléments théoriques sur le récit	secondaire I
France	Je n'ai pas d'attente, ces notions ne sont pas nouvelles	secondaire II
France	Je n'utilise pas de manuel et me réfère à mes cours universitaires pour construire mes enseignements.	secondaire I et II
France	Cours plus simple.	secondaire I

France	(Attention propos un peu chagrin) Je crois que je n'attends plus grand chose des sources institutionnelles, que ce soit en formation ou dans l'univers parascolaire. Par contre, en autoformation, en coformation, en formation syndicale (que j'y assiste ou que j'anime) les réflexions et les apports sont d'une grande richesse. Je peux essayer d'expliquer pourquoi : les notions, telles qu'elles sont absorbées par les digest (Jean-Michel Adam/Yves Reuter, etc.) deviennent des choses figées à transmettre et nourrissent la pédagogie bancaire (Freire), alors que le fait de les mettre en crise, en classe ou en coformation, les rend à la fois opératoires et accessibles. Pour faire court : engager un débat sur un texte dans lequel la focalisation n'est pas évidente permet aux élèves d'intégrer concrètement la notion.	secondaire II
France	Que l'on utilise moins de vocabulaire technique, et que l'on s'appuie davantage sur la réception.	secondaire II
France	Honnêtement, n'étant pas de formation littéraire, beaucoup de notions liées à la théorie du récit sont très vagues. Je pensais avoir réalisé une certaine mise à niveau en Français, seule, mais là, je m'aperçois que je ne suis pas au niveau sur ce point là. Cependant, les programmes se contentent surtout de la notion de narration, temps de la narration, énonciation. Par ailleurs, avec les horaires réduits comme peau de chagrin lors de la dernière réforme du LP (2 h en CAP/semaine pour le programme de Français et d'Histoire-Géographie-EMC et 3 h/semaine en 1e et Terminale bac professionnel), il est impossible d'approfondir et donc on se contente de faire en sorte que les élèves sachent écrire une phrase correctement, argumenter un minimum et comprendre le sens d'un texte. Les récits ne représentent par ailleurs qu'une partie du programme. En revanche, je pense qu'il faudrait que je relise certains ouvrages afin de reprendre un certain nombre de points.	secondaire II
France	Je n'ai pas d'attentes particulières dans le domaine étant moi-même très bien formée à ces questions de par mon parcours universitaire (doctorat d'analyse du discours). Par ailleurs, malgré mon intérêt personnel pour ce domaine, je ne trouve pas que cela soit essentiel dans la formation de nos élèves et j'estime donc qu'il y a d'autres domaines prioritaires.	secondaire I
France	Des idées de sujets d'écriture ou de scenarii pédagogiques pour expérimenter ces notions.	secondaire I
France	Le même genre d'ouvrage que la Grande Grammaire du français du cnrs qui vient de sortir	secondaire I
France	Un ouvrage de synthèse facile d'accès.	secondaire II
France	Une mise à jour de connaissances dans mon cas assez anciennes, mais qui permet de relativiser les effets de mode.	secondaire I
France	Il me semble qu'il y a un écart peut-être trop fort entre les ouvrages universitaires sur les théories du récit et les manuels scolaires. Les manuels, comme les fiches, ont tendance à fixer ce qui devrait être l'objet d'un processus de découverte plus actif des élèves.	secondaire II
France	une simplification de la terminologie (comme adjuvant par ex. que les élèves ne comprennent plus)	secondaire I
France	Schéma narratif de moins en moins présent dans les manuels ?	secondaire II
France	Réformer les programmes de collège et de lycée pour redonner plus de place à l'analyse narrative (l'énonciation est sortie des programmes en France... Et ce matin même, j'ai eu du mal à faire comprendre à mes élèves de Première l'importance d'un déictique dans l'incipit de Mémoires d'Hadrien (alors que ça n'a rien de sorcier).	secondaire II
France	Aucune, je n'ai pas de manuel, je recycle les cours que j'ai donnés à l'université et développe ma propre théorie d'analyse du récit. Aucune formation en Inspé, mon master MEEF validait une année de préparation de l'agrégation à l'ENS Lyon (aucun cours de pédagogie)	secondaire II
France	Retrouver une forme de bon sens face aux textes : les outils ne doivent rester que des outils, et pas une fin en soi. Ils ne sont utiles qu'en tant que marche-pied vers une fine compréhension du texte, de ses enjeux et de ses silences, avec pour but ultime une réelle appréciation (non pas au sens de jugement affectif, mais esthétique).	secondaire II
France	Des manuels à destination des enseignants pas forcément pour enseigner mais pour se former	secondaire I
France	Je pense qu'il pourrait y avoir, soit dans des ouvrages de synthèse, soit dans des programmes de recherche, une articulation plus explicite et accessible entre recherche fondamentale et pratiques de terrain. Les outils théoriques ne sont pas mobilisables immédiatement dans une pratique d'enseignement : le déplacement de la théorie vers la mise en activité des	secondaire II

	élèves me paraît constituer un point aveugle - ou mal éclairé, ou peu diffusé.	
France	Une uniformisation du vocabulaire d'analyse dans le cadre scolaire, des références communes	secondaire II
France	Un compte-rendu des derniers travaux universitaires sur le récit.	secondaire II
France	Les notions sont généralement abordées de manière claire dans les manuels, reprises dans la terminologie de référence. Elles manquent peut-être de développement pour les collègues qui n'ont pas reçu la même formation initiale que moi (j'ai pu m'en apercevoir lors de discussion avec des collègues âgés ou des stagiaires ayant suivi un cursus licence + MEEF).	secondaire I
France	Un ouvrage de synthèse des dernières analyses me serait utile, car je manque de temps pour lire toutes les publications théoriques.	secondaire I
France	Formation EN	secondaire I
France	Une approche moins applicationniste et qui tirerait davantage partie des travaux didactiques en ce domaine.	secondaire II
France	Des outils plus ludiques pour faire manipuler les textes et les notions aux élèves	secondaire II
France	DES EXEMPLES DE SCHEMAS NARRATIFS DECOUPES VISUELLEMENT POUR LES PROFESSEURS MAIS SUR DEUX PAGES MAXIMUM. DES LEXIQUES UNIVERSITAIRES DANS LES MANUELS SCOLAIRES AVEC DEFINITIONS. Ex : PERSPECTIVE, METALEPSE. EN REMARQUE, EN PREPARANT L'AGREGATION INTERNE DE LETTRES MODERNES CETTE ANNEE, J'AI LU DES TROPES NARRATIVES QUE JE NE ME PERMETTRAIS PAS. IL Y AVAIT DES EXTRAITS SANS AUCUN SENS SEMANTIQUE. JE CHERCHAIS LE SENS !	secondaire I, II et post
France	Avoir du temps pour continuer à me former, au lieu d'être enterré sous des tâches chronophages et inutiles.	secondaire II et post
France	L'articulation théorie et mise en pratique est particulièrement difficile. C'est pour cette raison que j'enseigne ces théories tout en doutant de l'efficacité de cet enseignement. Ces outils sont peut-être nécessaires mais j'ai le sentiment que les élèves ne les intègrent pas réellement. Pour résumer je le fais par acquis de conscience en début d'année de seconde mais ces notions se construisent petit à petit au fil de l'année par imprégnation et fréquentation des textes.	secondaire II
France	Savoir ce qu'on attend exactement de nous enseignants, en face d'élèves dont certains ne maîtrisent pas encore à un stade avancé du collège le décodage en lecture...	secondaire I
France	Un temps de travail destiné explicitement à la veille/ recherche	secondaire I
France	Lier davantage l'analyse narratologique à l'interprétation des œuvres. Remettre en premier plan l'écriture d'invention dans les programmes de lycée en France. Ajouter 1h dédoublée au temps horaire hebdomadaire dans cet objectif. Ouvrir davantage le programme aux œuvres contemporaines, seul moyen de donner le goût de lire aux classes. Arrêter avec la notion de patrimoine qui dessert et dessèche les oeuvres en question.	secondaire II
France	Que l'institution communique auprès des parents d'élèves sur la nécessité de changer de paradigme	secondaire I et II
France	Travail d'équipe dans lecadre de formations	secondaire II
France	Montrer que les outils de la narratologie ne permettent pas de rendre compte de la singularité des textes (et ne sont d'ailleurs pas forcément applicables à tous les textes : le schéma narratif ne fonctionne pas pour le roman policier ou la nouvelle à chute / la focalisation n'est pas opérationnelle pour lire Houellebecq, le schéma actanciel est inopérant dans le nouveau roman, etc) . Montrer qu'ils éloignent des théories de la réception (sujet lecteur et appropriation personnelle des textes) mais aussi des démarches d'analyses et d'interprétations (les hypothèses de sens peuvent différer et les outils pour les justifier aussi). Je pense néanmoins que les théories du récit et les outils qui en découlent sont nécessaires aux élèves en difficulté, dans un premier temps, pour leur offrir des entrées dans le texte qu'ils n'ont pas intuitivement comme les bons lecteurs. Finalement, la narratologie est peut-être utile pour montrer en quoi chaque texte s'écarte d'une norme, en quoi chaque enseignants doit s'éloigner d'une application formelle et mécanique de ses outils d'analyses, ou pour montrer comment chaque lecteur doit s'en écarter pour faire de la lecture	secondaire II

	une "expérience personnelle" ? Mais peut-être manque -t-il dans ce questionnaire une définition de "théorie du récit", qui ne semble retenir ici que l'approche narratologique et structuraliste ? Quid des théories de la réception, qui mobilisent d'autres démarches et d'autres outils d'analyse, me semble-t-il ?	
France	Une solide mise à jour me serait utile, notamment pour mieux percevoir les notions qui sont en débat, celles qui sont éventuellement devenues obsolètes, avoir un retour plus précis sur l'état de la recherche.	secondaire II
France	Une histoire claire des notions ; un guide sur les notions (clairement définies), la terminologie à utiliser ...	secondaire I
France	Honnêtement je ne suis pas particulièrement friande des manuels et ouvrages de synthèse, qui me semble un marché juteux un peu inutile. Une bonne formation en présentiel de temps à autres me paraît une bien meilleure idée.	secondaire II
France	Être informé dans des publications destinées aux enseignants des travaux de recherche concernant la théorie du récit.	secondaire I
France	Des propositions de formation en didactique du français, dans le cadre de la formation continue des enseignants, avec la possibilité de rencontrer et de débattre avec des chercheurs en didactique du français	secondaire I
France	Des explications plus claires pour les élèves. Notamment entre focalisation et point de vue par exemple.	secondaire I
France	Je trouve les séquences d'enseignement proposées par les revues à l'usage des prof de français plutôt superficielles dans ce domaine. En revanche, les instructions officielles produites par le ministère de l'éducation nationale sont en générale très complètes et explicites et donnent une orientation assez claire tant en ce qui concerne les objectifs à atteindre qu'en ce qui concerne l'intérêt pour les élèves. Reste à cosntruire avec chaque oeuvre une progression avec des exercices adaptés et cela cosntitue une charge de travail conséquente. S'ajoute à cela l'hétérogénéité des classes en collège et la fragilité dans l'acquisition de compétences de base chez pas mal d'élèves qui rend l'enseignement de la narratologie souvent secondaire voire inaccessible.	secondaire I
France	étoffer le nombre de notions abordées (et pas seulement la focalisation et les discours)	secondaire II
France	Aucune : il y a bien longtemps que je n'attends plus rien de l'éducation nationale en matière de formation... Je pense cependant qu'un ouvrage reprenant les théories du récit illustrées par tous les types de récit (BD, Cinéma, Littérature, ...) permettrait de montrer la possibilité d'étudier TOUS ces types de récit en classe.	secondaire II
France	Des cours à la faculté à la place du PAF	secondaire II
France	Plus d'importance accordée à la réflexivité	secondaire II
France	Des formations dédiées qui permettent une mise à jour et un réinvestissement : je suis déçue par le manque de formations véritables car ces dernières années j'ai assisté plutôt à des sessions d'information appelées "stages" qui m'ont à peine permis de me mettre à jour. J'ai trop de travail pour m'autoriser des lectures universitaires pendant l'année scolaire, et si je veux me mettre à jour durant les vacances d'été, la tâche est immense ! D'autant plus que les outils de la narratologie ne sont pas les seuls domaines d'enseignement du français...	secondaire I
France	Il me semble que les enseignant.es devraient continuer à être formé.es à l'université pour que les innovations théoriques soient prises en compte.	secondaire I
Québec	Plus de formation de du temps de formation.	secondaire II
Québec	Davantage de textes modèles variés	secondaire I
Québec	Des ouvrages contemporains nord-américains, culture oblige, seraient sans doute plus utiles que toutes ces propositions européennes, pas assez excentrées.	secondaire II
Québec	Malheureusement, les étudiants en enseignement et les étudiants en littérature se retrouvent dans les mêmes cours à l'université ce qui fait en sorte que les enseignants recoivent du contenu qui ne sera pas enseigné au secondaire.	secondaire I et II
Québec	Des formations spécifiques	secondaire I et II
Québec	Avoir une formation spécifique à la théorie du récit.	secondaire I et II
Québec	Du matériel didactique plus « souple » qui peut être adapté. Pas de manuel trop formaté. Je pense que c'est la raison pour laquel nous partageons beaucoup entre enseignants.	secondaire II

Québec	Il serait bien d'avoir des formations en personne à ce propos, car il est vrai que ces notions sont peu enseignées dans le programme de baccalauréat.	secondaire II
Québec	Outils référentiels, idéalement concis, en tableaux. Exemplifications variées.	secondaire II
Québec	Dans nos cours universitaires, il faudrait nous enseigner quoi et comment enseigner les notions.	secondaire I
Québec	Recevoir de la formation sur les concepts de la théorie du récit, je constate qu'il y a plusieurs éléments que je ne connais pas.	secondaire II
Québec	Il est, à mon avis, relativement facile de trouver la théorie. Cependant, j'ai passé beaucoup de temps à chercher et trouver des extraits adéquats à donner à mes élèves pour les aider à comprendre la théorie et à la réinvestir !	secondaire II
Québec	Avoir davantage de matériel pédagogique et un renouvellement du PFÉQ et de la PDA pour intégrer davantage les notions de la narratologie dans notre enseignement.	secondaire I
Québec	J'aimerais bien un colloque.	secondaire II
Québec	Mes attentes seraient d'avoir plus de temps en classe pour enseigner tout cela aux étudiants. Actuellement, c'est une des notions, parmi tant d'autres. Je la juge primordiale en théorie, mais cela ne correspond pas du tout à la place qu'elle prend dans mon enseignement, car je minimise l'impact de cela dans les rédactions. Je m'en rends compte en répondant à ce questionnaire: des erreurs de compréhension qu'on voit dans les rédactions ont à voir avec des questions de narrateurs, les étudiants ne faisant pas bien la distinction entre les points de vue. Pour la question qui suit, ma réponse n'est pas valable, car je n'ai pas eu de formation pédagogique, ce qui est le cas de nombreux enseignants de littérature au Québec. Nous sommes recrutés sur baccalauréat (= licence) ou maîtrise de la discipline enseignée. De plus en plus, les jeunes enseignants suivent des microprogrammes en pédagogie, mais ceux-ci ne sont pas focalisés sur l'enseignement de la littérature.	post-secondaire
Québec	Offrir des formations sur la lecture adaptée aux élèves du 2e cycle du secondaire. Trop souvent, les formations offertes sont orientées pour une clientèle très jeune, entre 7 et 12 ans.	secondaire II
Québec	Les lectures sur le sujet sont peu innovantes.	secondaire II
Québec	Avoir de meilleurs enseignements, de meilleurs exemples, de meilleures références	secondaire I
Québec	Meilleures formations données par des experts, des chercheurs universitaires. Laisser de côté des CP qui sont, au fond, des profs lisant et résumant des trucs pour nous.	secondaire II
Québec	Je suis en croisade contre le schéma narratif, principal outil narratologique sur lequel s'appuie l'enseignement du récit au Québec. Il me semble non seulement peu pertinente, mais encore contre-productif. L'utilisation qui en est faite incite, à mon avis, les élèves à sous-estimer largement leurs aptitudes en lecture et à s'en désintéresser.	secondaire II
Québec	D'avoir une sélection de textes courts de qualités pour bien enseigner les notions de narratologie et les stratégies de lecture (de qualité ou résistant).	secondaire II
Québec	J'ai écrit insuffisant, car il n'y avait pas la possibilité d'écrire non applicable. De mon côté, je suis allée chercher toute l'information de manière autonome, en questionnant les gens autour de moi, en faisant des recherches Internet... Concernant mon baccalauréat, c'est complexe, car on ne sait pas ce qu'on va être amené à enseigner. Alors, cela fait en sorte qu'on effleure tous les domaines, mais sans les approfondir.	secondaire I
Québec	Les ouvrages sont trop poussés pour ce qu'on doit faire découvrir aux élèves.	post-secondaire
Québec	Un outillage théorique qui n'anpas peur de valoriser l'expérimentation et la sensibilité, c'est à dire qui sort de définitions purement factuelles et/ou conceptuelles	post-secondaire
Québec	Je préfère plonger directement dans la théorie.	post-secondaire
Québec	Les éditions «scolaires» de classiques littéraires comptent souvent des scènes ou des chapitres entiers mis «en vedette», alors qu'il serait plus efficace de cibler des extraits plus courts, mais plus pertinents, où se manifestent clairement des aspects narratologiques, avec, peut-être, une	post-secondaire

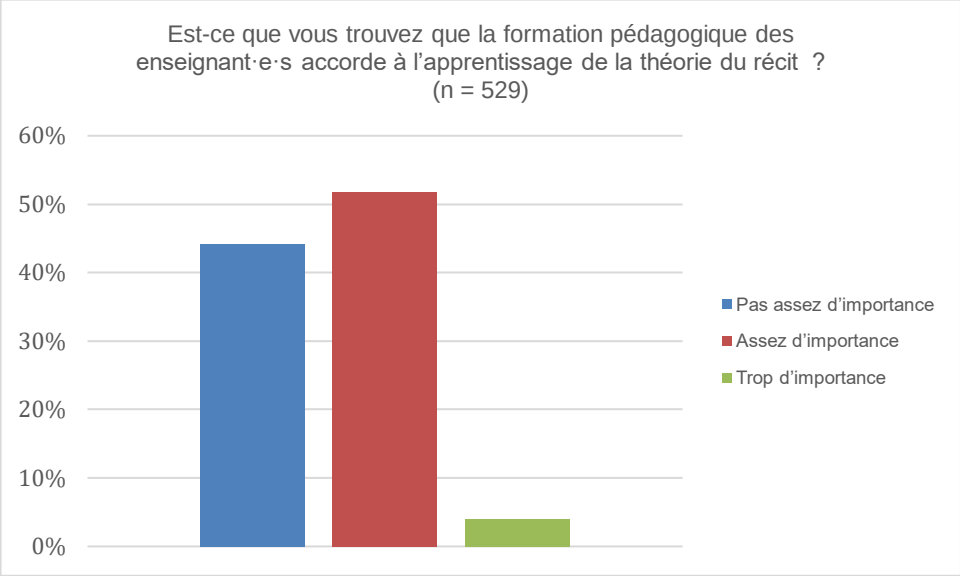
	note en marge. À ce sujet, justement, les élèves rechignent à lire les notes de bas de page. Ils préfèrent nettement des annotations en marge.	
Québec	Un ouvrage largent diffusé dont on entend parler et qui aborde de facon concrète les effets et les mecanismes narratogiques. Des exemples concrets.	post-secondaire
Québec	Que ces notions soient adaptées à des lecteurs débutants	post-secondaire
Québec	Je n'utilise pas de manuel. J'enseigne peu ces notions au détriment d'autres notions.	post-secondaire
Québec	Des canaux de communication efficaces et obligatoires (en termes de formation et d'échange) entre universités et écoles secondaires.	secondaire II
Québec	Des SAÉ qui intègrent les trois compétences du français	secondaire II
Québec	Ces deux dernières questions (et la prochaine) ne sont pas pertinentes pour moi : pas de formation en littérature. Autodidacte.	post-secondaire
Québec	Je n'ai aucune attente. Souvent, je trouve qu'on impose une lecture aux élèves (le schéma narratif : une seule réponse possible) alors qu'il se peut que ce soit une question d'interprétation. Je crois qu'il est nécessaire de fournir des outils de lecture adaptés aux oeuvres lues.	secondaire II
Québec	La narratologie, c'est bien, mais elle n'occupe pas une très grande place dans mon enseignement. Même avec des manuels ou une formation, je doute qu'elle en prenne plus à l'avenir.	post-secondaire
Québec	Je n'utilise pas de manuels et n'en utiliserai probablement jamais parce que le temps manque dans nos cours de littérature pour s'intéresser à ce point à un élément théorique précis. Je n'ai donc aucune attente précise.	post-secondaire
Québec	Les enseignants du collégial n'ont pas besoin d'une formation obligatoire en pédagogie, mais d'un baccalauréat spécialisé en littérature (le plus souvent).	post-secondaire
Québec	Ouvrages avec des idées d'activités pédagogiques (idées pour l'applications de la théorie plutôt que la théorie elle-même).	post-secondaire
Suisse	Un lien plus fort entre théorie et didactique (actualisation)	secondaire II
Suisse	Une réédition de la brochure Narratologie et bande dessinée publiée par quelques enseignants du Gymnase du Bugnon à Lausanne	secondaire II
Suisse	Une formation adaptée à l'âge des élèves qui n'ont pas les mêmes compétences cognitives que des étudiants du gymnase ou de l'uni (peinant à comprendre des récits de manière autonome et peinant à utiliser des notions théoriques pour comprendre le fonctionnement et par là-même l'intérêt d'un récit donné)	secondaire I
Suisse	Cours de formation continue sur la théorie du récit, davantage d'auteurs en classe, décloisonner le monde du livre, de l'édition, des manuels, avec celui de l'école, organiser des visites de maisons d'édition pour les enseignants, faire participer les enseignants à l'élaboration des manuels scolaires, offrir des ateliers d'écriture.	secondaire I
Suisse	Faire une plus grande place à la littérature dans les plans d'étude et les moyens d'enseignement.	secondaire I
Suisse	Formation continue	secondaire II
Suisse	Un livre au niveau adapté avec des exercices utiles de mise en pratique, traitant de toutes les notions, sans "prise de tête intellos"= qui parle simplement de notions parfois complexes, pour une meilleure compréhension de l'élève	secondaire II
Suisse	La recherche est en constante évolution et même si les notions de narratologie ne sont pas redécouvertes chaque année, leurs approches peuvent varier en fonction des œuvres et des enseignements didactiques.	secondaire I et II
Suisse	Je ne travaille pas avec des manuels, je n'ai donc aucune attente.	secondaire II
Suisse	Offrir / trouver des ouvrages théoriques revêtant les qualités et les caratéristiques suivantes: courts, efficaces, construits pour l'enseignement au lycée; avec un contenu plus subtile et moins simplificateur que celui des manuels habituels (que j'ai pu consulter du moins), mais sans tomber dans une théorie de type académique (longue, complexe voire hermétique).	secondaire II
Suisse	Plus de formation contiinue en lien avec la re herche universitaire	secondaire II
Suisse	Un vrai ouvrage de synthèse encyclopédique, avec tout le vocabulaire de la narratologie (plus de catégories que celles que vous évoquez au début de cette étude ; j'en utilise encore d'autres (cf. remarques plus haut)), rédigé de manière synthétique et systématiquement illustré par des oeuvres littéraires diverses tirées de tous les sous-genres narratifs.	secondaire II
Suisse	Qu'il existe une théorie claire et précise, avec des définitions adaptées aux élèves, pour la théorie narratologique. Ajouter à cela des exemples dans plusieurs genres textuels rendrait cette théorie d'autant plus pertinente.	secondaire I

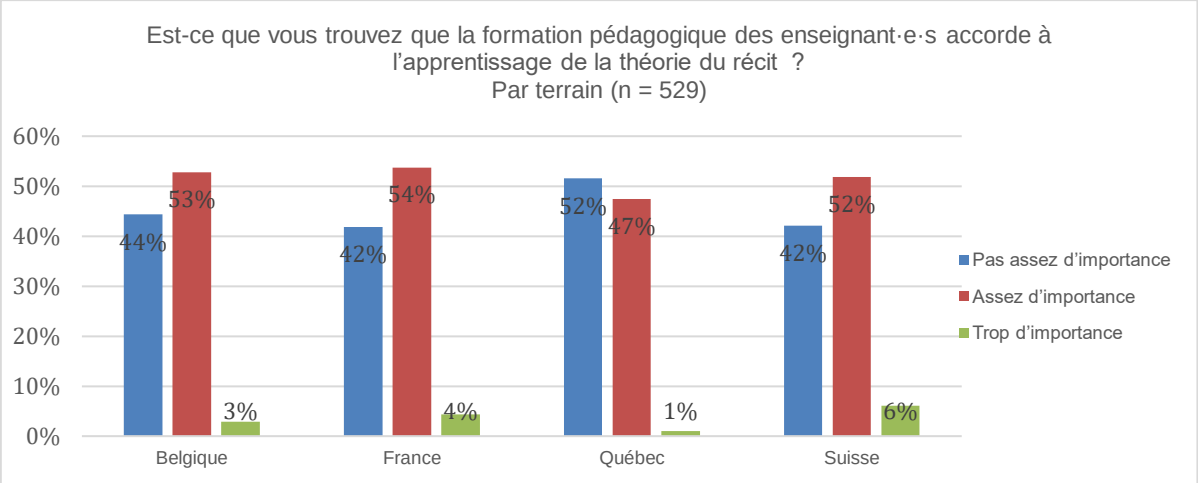
Suisse	Formation continue, outils didactiques adaptés aux nouvelles théories du récit, plus de partages avec les pairs	secondaire II
Suisse	Avec les élèves plus jeunes (début du secondaire I), trop de théorie les ennuie très vite. Pour eux, ces notions devraient plus souvent être amenées sous forme d'activités ludiques (ateliers, intervenants en classe, etc.). L'aspect amusant permet d'apprendre et comprendre sans qu'ils s'en rendent compte. Chez les élèves plus âgés (fin du scondaire I et secondaire II), l'aspect théorique organisé et structuré leur permet et donne les références qu'ils doivent maîtriser et utiliser pour affiner ensuite leur esprit d'analyse. Mais l'aspect ludique est toujours autant apprécié, même avec ce public-là, car ils ont toujours un grande besoin d'identification personnelle à ce qu'ils apprennent.	secondaire I et II
Suisse	Un ouvrage clair qui synthétise et peut-être renouvelle les notions de théorie littéraire apprises il y a longtemps !	secondaire II
Suisse	Laissons les profs faire leurs propres manuels en glanant dans des ouvrages de synthèse académiques	secondaire II
Suisse	En finir avec cette autorité d'outils narratilogiques dates et réducteurs	secondaire II
Suisse	Disposer de matériel didactique diversifié	secondaire II
Suisse	je trouve que la théorie du récit est utile maos jepense que selon comment on l'enseigne, on dégoûte les élèves au lieu de leur donner le plaisir de la lecture. Ces outils doivent viser à mieux interpréter et comprendre les textes et les idées. Ils ne sont pas une fin en soi quand on est un élève du secondaire. Ce n'est que pour ceux qui iront à l'UNI en lettres que cette étude sera plus sérieuse. Et ce ne doit pas être le cas au secondaire.	secondaire II
Suisse	J'apprécierais des ouvrages de synthèse avec des propositions de mise en pratique et d'exercices qui ne soient pas juste une vérification des apports théoriques.	secondaire II
Suisse	Une démonstration de la pertinence de l'analyse du récit pour l'analyse de texte microtextuelle ; une didactisation urgente des outils d'analyse énonciatifs de Rabatel.	secondaire II
Suisse	Souvent dans les manuels, la théorie du récit est très technique et trop exigeante pour les classes. Il faudrait des manuels qui permettent une vulgarisation de ces notions	secondaire II
Suisse	Des meilleurs outils pédagogiques/manuels en classe	secondaire I
Suisse	Renouvellement des extraits de textes. Plus de lectures complètes.	secondaire I
Suisse	Des ouvrages avec des séquences un peu clés en main. Des textes renouvelés et adaptés aux élèves en classe de VG	secondaire I et II
Suisse	Matériel didactique exploitable pour le secondaire I.	secondaire I
Suisse	Un ouvrage présentant l'essentiel des notions de base, sans mélange avec la grammaire comme dans les manuels français. Je préfère les ouvrages canadiens moins pédants comme celui de Carole Pilote	secondaire II
Suisse	Offrir toujours un lien vers l'approfondissement de la compréhension du texte et ne pas toujours rester à l'analyse des objets purs : notions narratologiques au service du message et non comme un descriptif de la construction du message !	secondaire I
Suisse	Des exercices plus claires et plus créatifs.	secondaire I
Suisse	De nouvelles idées pour renouveler mes cours et des exemples de lecture qui iraient dans ce sens.	secondaire I
Suisse	Plus d'exercices pratiques	secondaire I
Suisse	Aucune. Chaque lecture invite des outils d'analyse ou une approche du texte différente.	secondaire I
Suisse	Un ouvrage théorique organisé par années scolaires : compétences et connaissances à ajouter chaque année	secondaire I
Suisse	Pas grand chose au niveau des auteurs de Suisse romande à part les classiques. Chaque œuvre mérite une analyse « adaptée » et on passe son temps à adapter du matériel pédagogique.	secondaire II
Suisse	Une théorie identique pour les enseignant(e)s du canton de Vaud.	secondaire I
Suisse	Avoir une formation didactique de qualité (ce que n'est pas l'IUFE).	secondaire I et II
Suisse	C'est surprenant qu'en tant qu'enseignants qui préparons les élèves à des évaluations certificatives, nous n'ayons aucune formation continue et régulière sur les objets que nous enseignons. Les théories de Genette ne suffisent plus pour expliquer certains mécanismes narratifs de récits contemporains, tant les codes ont changé. Pourquoi ne pouvons-nous pas	secondaire II

	suivre une fois par année des formations sur la théorie littéraire? Je suis avide de savoir ce qui se dit de nouveau sur les techniques du récit, mais aussi sur d'autres domaines de la littérature. Il y avait une excellente formation continue, "Littérature de l'extrême contemporain", abandonnée pour des raisons diverses et variées. Là oui, on pouvait avoir une idée des réflexions menées sur la littérature (et la narratologie). Et pourquoi n'avons-nous pas librement accès aux publications universitaires? C'est pourtant de notre outil (ou matériau) de travail dont il question. Dans notre école, les seuls moments où les enseignants peuvent réfléchir aux questions théoriques, c'est lorsqu'un.e auteur.e est invité.e. Élèves comme enseignants peuvent alors s'interroger sur les procédés d'écriture, confronter la théorie à la pratique de l'auteur.e... si l'auteur.e a envie d'en parler... D'ailleurs, peu d'enseignants s'intéressent à ces questions-là, et nous travaillons avec des outils si poussiéreux! Quand j'ai demandé l'année dernière à une collègue si elle possédait des ouvrages ou articles spécialisés sur la description, elle m'a proposé un ouvrage datant des années 70. Alors d'accord, tout ce qui est ancien n'est pas inutile pour autant, mais quand même... Finalement, je me tourne vers des articles gratuits sur Cairn, Érudit, Persée, Fabula...	
Suisse	Des théories claires, précises et abordables pour les élèves (forme d'utilisation "clé en main". Des exercices pratiques liés à la théorie.	secondaire II
Suisse	Un document avec une théorie claire et des textes qui servent d'exemple. Et surtout un document sur lequel on peut écrire, souligner, surligner...	secondaire I
Suisse	Je n'ai pas de manuels de référence.	secondaire II
Suisse	Que ces notions soient plus présentes dans les manuels et plus mises en lien avec le sens des textes et le plaisir de la lecture (pas d'activités décrochées uniquement)	secondaire I
Suisse	Un vade mecum exploitable, avec les nouvelles notions, car j'ai fini mes études il y a 25 ans et des choses ont changé semble-t-il. Mes jeunes collègues ont d'autres mots et nos fiches/discussions ne sont pas raccord.	secondaire I
Suisse	Un manuel, simple et digeste !	secondaire II
Suisse	Je n'en ai pas. J'estime maitriser les notions que j'enseigne. L'aide-mémoire du cycle 3 Texte et Langue de la CIIP (conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) me fournit de bons supports théoriques pour mes élèves et je crée mes propres exercices en fonction des notions que je souhaite travailler et des lectures suivies en cours.	secondaire I
Suisse	Des moyens d'enseignement proposant des exercices de deux natures : (1) mobilisation des concepts théoriques pour repérer des effets dans un extrait aboutissant à des pistes d'interprétation ; (2) mobilisation des concepts pour produire des textes créatifs.	secondaire II
Suisse	Davantage d'exemples de BD, manga, TV, film...	secondaire I
Suisse	Une terminologie et des explications mieux adaptées au niveau des élèves (alors qu'elle est souvent inutilement compliquée) Une vision moins théorique et plus axée sur des exemples de lectures adaptées	secondaire I
Suisse	Autant le LUF que l'AL sont "vieillots" et ne présentent que peu d'exercices. A mon sens, les exercices proposés sont parfois beaucoup trop simples et d'autres presque trop compliqués. De plus, ils ne sont pas assez variés et il y en a trop peu.	secondaire I
Suisse	mieux définir les notions de narratologie que les élèves doivent maîtriser en fin de Cycle 3, selon les niveaux VP, VG2, VG1.	secondaire I
Suisse	Fournir un ensemble d'extraits de texte que je pourrais utiliser dans mes exercices pour illustrer ces principes narratologiques.	secondaire II
Suisse	Je constate que dans les manuels, les notions de narratologie sont toujours enseignées de façon décrochée. Les exemples donnés sont toujours les mêmes. Je me trouve moi-même souvent dans des situations de perplexité par rapport à certains passages où je ne sais pas moi-même correctement identifier la focalisation, alors même que je pense être une lectrice plutôt fine. Je préfère encourager chez les élèves le réflexe de décrire de manière empirique ce qu'elles.ils observent et d'être attentives.ifs aux effets. Je ressens souvent ces notions comme un carcan théorique qu'elles.ils cherchent à plaquer de manière maladroite sur le texte avec le souci	secondaire II

	premier de "faire juste". Je trouve que la notion de différentes séquences textuelles avec des visées différentes est très importante et très utile, car elle a une dimension pragmatique que l'on peut toujours mettre à profit.	
Suisse	Secondaire 1 : - du matériel PRATIQUE, avec des activités diverses et variées, que l'enseignement peut utiliser tel quel ou qu'il peut enrichir par des apports personnels - des textes de toutes sortes à lire, à ECOUTER, à DIRE	secondaire I
Suisse	Mise à disposition de textes classiques mais accessibles, comparés à d'autres formes (extrait de film par exemple), permettant d'exercer l'utilisation des outils narratologiques et suivis d'exercices d'entraînement.	secondaire I
Suisse	Pour l'enseignement au CO, il serait utile d'avoir des théories simples, illustrées par des images comme pour les notions de points de vue qui peuvent être illustrées par des planches de BD, par exemple. De plus, des ressources comme des extraits de film avec exercices seraient utiles afin d'aborder ces questions de manière variées et ludiques. Il serait aussi utile d'avoir dans nos manuels des exercices adaptés pour les différents niveaux que nous avons (R1-R2-R3) afin de pouvoir adapter notre enseignement et faire de la différenciation. Tous les exercices de manipulation sont à développer pour les élèves en grande difficultés (par exemple schéma narratif, texte à découper et à remettre dans l'ordre, etc.)	secondaire I
Suisse	J'estime être assez formée pour transmettre, de façon vulgarisée, les notions de la théorie du récit à mes élèves de 12-15 ans.	secondaire I
Suisse	Une formation continue pour réactiver mes connaissances.	secondaire II

10.5. Est-ce que vous trouvez que la formation pédagogique des enseignant·e·s accorde à l'apprentissage de la théorie du récit :





11. Prolongement de la recherche

11.1. Que pensez-vous des questions auxquelles vous avez répondu ? Quelles questions auriez-vous aimé que l'on vous pose de manière à saisir la place et les enjeux de la théorie du récit dans votre pratique d'enseignant·e ?

143 réponses fournies (27% du total)

Belgique	Attention, une question est sans information...donc j'y réponds par un désaccord complet.	secondaire II
Belgique	Le questionnaire m'a semblé de qualité. Certaines notions parfois ne sont pas utilisées dans notre jargon. Je trouve globalement que si la théorie du récit est suffisamment présente dans les manuels, les exercices par contre sont moins présents.	secondaire II
Belgique	Quels textes utiliser? La question des genres et l'ouverture au cinéma. La narration dans l'univers pictural, y compris dans les chefs-d'oeuvre, Le Caravage par exemple...	secondaire II
Belgique	Le questionnaire était intéressant. Il prouve la difficulté de manier certains concepts en raison des problèmes soulevés par la vulgarisation et par la terminologie.	secondaire II
Belgique	Rien de spécial, je trouve ça bien qu'on se penche sur cette question, c'est un sujet qui m'intéresse. J'ai indiqué que je ne souhaite pas d'entretien, mais si vous avez vraiment besoin de quelqu'un, vous pouvez m'envoyer un mail.	secondaire II
Belgique	Questionnaire très riche et complet	secondaire II
Belgique	Certaines listes de propositions sont trop "fermées". J'aurais ajouté la distinction entre histoire (matériau narratif) et récit (sa mise en forme résultant d'un ensemble de choix).	secondaire II
Belgique	Je trouve le questionnaire assez complet. J'aimerais par contre voir apparaître des questions sur la légitimité ou non de présenter aux élèves dans le cadre du cours de français des textes étrangers qui ont été traduits. C'est une remarque qui me vient parfois de certains parents, alors que beaucoup d'oeuvres bénéficient aujourd'hui de traduction de grande qualité et certaines permettent de se rendre compte que les règles (notamment de ponctuation lors de la prise de parole d'un personnage) ne sont pas universelle; "la route" Cormac McCarthy en est un bel exemple.	secondaire I
Belgique	J'aurais trouvé intéressant d'être questionné sur les modalités d'évaluation en lien avec l'apprentissage de la théorie du récit (dispositifs, objectifs visés, compétences travaillées, réactivées, évaluées ...);	secondaire II
Belgique	Hors-sujet mais je me permets de préciser que j'enseigne le français à l'Ecole Belge de Casablanca (école à programme FWB).	secondaire I
Belgique	Ces questions m'interrogent et me pousse à me replonger dans la théorie du récit... Je n'ai lu aucun des ouvrages cités :-/	secondaire I et II
Belgique	En fait, que sommes-nous tenus de voir avec nos élèves? Le nouveau programme (3e degré UAA5) semble avoir évacué ces notions théoriques. Les productions attendues qui sont mises en avant (amplifier, recomposer, transposer) prennent la place de travaux plus critiques et rigoureux que l'on pouvait demander avant. On se sent un peu hors-la-loi de persister à enseigner ces notions.	secondaire II
Belgique	Je pense que je ne centre pas mon enseignement sur cela mais plutôt sur les compétences du programme, qui sont en fait très transversales.	secondaire II
Belgique	Questions assez vastes mais qui au final sont concentrées sur une petite partie de mon programme de Français en 5ème et 6ème P et TQ. Entre la recherche de procédure, la recherche documentaire, les notions de résumé et synthèse et l'argumentation, nous nous retrouvons avec une partie d'enseignement proche de 25% au maximum concernant vos questions. Bref, ces questions sont intéressantes mais décrivent peut-être mal le rapport que j'ai à la littérature dans mon enseignement, vis à vis de mon programme et de la réalité de terrain (certes très spécifique pour moi). La question que j'aurais aimé que l'on me pose: "Pensez-vous que les élèves arrivent jusqu'à vous avec une volonté de découvrir la littérature ?" Ma réponse aurait été "Non" et j'aurais aimé trouver ensuite un joli "Pourquoi ?". Pour en avoir beaucoup discuté avec un chercheur en science de l'éducation et	secondaire II

	de la pédagogie, je crois que nous devrions axer beaucoup plus fortement le goût de la lecture dans les programmes auprès des plus jeunes. Notamment pour compenser, si cela est possible, un déficit familial en terme de lecture. Si on parvient à rendre la lecture à nouveau "normale" dans la vie de tous les jours, nous donnerions beaucoup plus de sens aux questions posées aujourd'hui car j'ai un peu l'impression que mon public en est déconnecté. Pour le coup, j'oscille entre optimisme et utopie pure, je l'avoue.	
Belgique	Pour certaines questions, j'aurais aimé apporter une réponse plus nuancée. Les réponses aux questions sont différentes en fonction des filières et années où l'on enseigne. Cette différence ne peut pas être prise en compte dans ce questionnaire où vous demandez une vision "unique" (mais comment faire autrement ?).	secondaire II
Belgique	Dans la question relative à l'ancienneté, il n'y avait pas de 25 à 30 ans, j'ai coché "31" avec 4 mois d'avance... Je pense que la question sur la formation initiale n'est pas pertinente dans mon cas car les programmes de l'école normale ont beaucoup changé ... Je pense, comme je l'ai précisé, suite à différentes formations en cours de carrière, que je pratique pas mal d'activités sans poser sur celles-ci les termes ad hoc actuels... mais j'ai fait de mon mieux pour répondre car l'apprentissage de la "compréhension à la lecture" est mon cheval de bataille. Dans notre établissement, nous avons ainsi choisi en 1re année de réserver 1h/6 à l'apprentissage et l'exercice des "stratégies de lecture".	secondaire I
Belgique	Les questions sont judicieuses. Cet espace me permet de préciser que très souvent les classes sont très hétérogènes et que les notions théoriques ne sont maîtrisées que par une minorité d'élèves (maximum 15%) Le nombre croissant de jeunes en aménagements raisonnables, en intégration, en difficulté socio-économique et familiale, en trouble de l'identité, etc. ne facilite pas un accès homogène aux connaissances. Parfois, le professeur est heureux simplement d'avoir ouvert une porte …éveillé une curiosité… fait naître un intérêt ou réconcilié un ado avec le cours de français.	secondaire II
Belgique	C'est un sujet qui m'intéresse beaucoup et que j'enseigne toujours avec beaucoup de plaisir. Cela aurait été intéressant de questionner les années où ces matières sont enseignées de manière plus théorique et celles où on considère qu'elles sont acquises pour les intégrer dans notre enseignement.	secondaire II
Belgique	Questionnaire intéressant qui permet de réactiver une certaine réflexion sur mes pratiques enseignantes, sur la place donnée à la théorie du récit.	secondaire I
Belgique	Références parfois complexe mais cela incite à la réflexion !	secondaire I et II
Belgique	J'ai eu du mal à répondre de manière tout à fait adaptée car il y a un biais du fait qu'il y a une différence entre ce que j'aimerais faire et mes convictions profondes et ma pratique réelle. J'ai répondu en fonction de mes convictions et de l'intérêt que j'accorde aux notions narratologiques, que j'enseigne avec plaisir en 4G. Mais il faut bien dire ce qui est : je n'ai pas réellement le temps d'accorder à cette discipline toute l'importance que j'aimerais lui accorder. Mes réponses doivent donc se comprendre comme ce que j'aimerais faire mais que je n'ai pas toujours le temps de faire.	secondaire II
Belgique	- la thématique me parait désuète (voir réponse plus haut), malgré que je sois en fin de carrière - les questions sur le type d'élèves et de filières sont biaisées : impossible de cocher plusieurs réponses quand on enseigne dans plusieurs provinces et types d'écoles : j'ai des élèves de GT, TT, TQ et P , je me partage entre un établissement au public très aisé et l'autre au public défavorisé .... - je regrette que les questions ne soient pas en phase avec les programmes actuels, d'autant que cela nourrit les scléroses des enseignants qui ne se renouvèlent pas malgré les prescrits...	secondaire II
Belgique	Très pertinent de questionner l'utilité des outils narratifs dans l'enseignement, je me pose souvent la question	secondaire II
Belgique	Comme je n'enseigne plus vraiment, certaines questions m'ont un peu dépassé même si elles m'ont globalement intéressé.	secondaire II
Belgique	Cela m'a fait m'interroger sur les facettes de cette matière et son intérêt. La place que tiennent ces apprentissages dans les évaluations externes et les impressions des élèves sur cette matière.	secondaire I
Belgique	Peut-être des questions plus spécifiques sur des exemples concrets, mais je me doute que cela doit être compliqué avec une si large diversité d'enseignants.	secondaire I et II
Belgique	Questionnaire assez complexe nécessitant plus de temps qu'annoncé, cependant, cette réflexion personnelle s'avère instructive. Le sujet d'études est	secondaire I

	très intéressant. J'aurais peut-être aimé davantage de questions sur les pratiques didactiques. Bonne continuation !	
Belgique	- plus de flexibilité quant aux publics que nous avons: par ma part, entre les écoles Belge à l'étranger, la promotion sociale, le TQ, le G et le P dans le catholique du Hainaut et le P en provincial, j'avoue avoir du mal à affirmer que je donne majoritairement cours dans un niveau précis. - peut être davantage détailler la conception de la littérature classique chez les répondants. J'ai également été un peu surpris par la question en lien avec l'élite. Je ne voyais pas ce qu'elle visait. ;)	secondaire II
Belgique	Mon contexte est assez varié : j'enseigne à des élèves de 2e année différenciée (niveau 6e primaire), de 2e année commune et de 3e année générale. Le tout, avec une formation de Master destinée à des élèves du secondaire supérieur ; ce que j'enseigne à mes élèves, je l'ai très peu retravaillé durant mes études et ait dû le ré-apprendre "sur le tas" à partir des notes de cours de mes collègues. De plus, mes réponses aux questions devraient être différentes en fonction de la classe ; j'ai essayé de rester globale, mais par exemple, le temps accordé à la littérature est beaucoup plus important en 3e qu'en 2e différenciée.	secondaire I
Belgique	Questions claires et précises, rien à dire.	secondaire I
France	Cibler spécifiquement les notions trop complexes à enseigner (typiquement : analepse, prolepse, metalepse).	secondaire II
France	Sur la mise en activité de ces notions avec les élèves.	secondaire I
France	Je les trouve parfois "déconnectés" par rapport à l'endroit où j'enseigne (collège REP), j'ai l'impression qu'elles s'adressaient plus à des enseignants de lycée.	secondaire I
France	Disons que j'ai une piètre opinion de la littérature de jeunesse, spécialement contemporaine, alors que je suis un inconditionnel du roman d'aventures de la seconde moitié du 19e et du début du 20e avec une prédilection pour les auteurs anglo-saxons (Stevenson, Melville...) et une certaine distance avec Jules Verne (sauf les romans mettant en scène Nemo). Cependant je juge que la qualité narrative ne s'est pas éteinte mais a migré dans des arts mineurs (film d'animation, manga, bd ou le cinéma d'auteur mais généralement non français, séries - mais je suis hermétique à ce dernier domaine). La BD française recèle quelques bijoux. Mais globalement la qualité narrative grand public me semble anglo-saxonne.	secondaire I
France	Trop de questions fermées (qui induisent des réponses qui ne reflètent pas vraiment notre point de vue) et redondantes. J'aurais préféré qu'on m'interroge sur la façon d'appréhender en classe ces notions, les stratégies didactiques et pédagogiques mises en place pour les aborder et les faire acquérir aux élèves.	secondaire I
France	Ce questionnaire était utile car je ne suis pas à l'aise pour enseigner certaines notions ayant trait au récit.	secondaire I
France	En réalité je n'enseigne pas en France mais dans un lycée français à l'étranger, mais cette catégorie n'est pas proposée au début. Je trouve qu'il aurait fallu regrouper les notions identiques (par ex points de vue/perspective/focalisation). Peut-être différencier en termes de formation: formation initiale disciplinaire /pédagogique	secondaire I et II
France	J'ai pensé que les questions/notions étaient compliquées sans doute en raison de mon absence de formation en Lettres. Par ailleurs, il est dommage que dans la question sur le niveau d'études, le PLP ne soit pas indiqué sur la même ligne que le CAPES, les concours étant sur la même grille indiciaire, car cela illustre une méconnaissance du système scolaire français, alors même que le bac professionnel est indiqué par la suite. Je ne suis pas certaine qu'une étude sur la théorie du récit soit adaptée au LP, car les notions ne peuvent pas être abordées en bac professionnel et encore moins en CAP en raison : - des horaires extrêmement faibles (45 mn de Français en CAP + 45 mn en HG + 30 mn en EMC... et 1 h 15 en bac pro + 1 h 15 en HG et 30 mn en EMC, le co-enseignement Français/enseignement professionnel variant de 1 h 30 à 30 mn par semaine ne permet en aucun cas de travailler le Français) ; - du niveau des élèves très faibles - de la formation des enseignants à plus de 80 % historiens. Les enseignants de formation littéraires sont de plus en plus rares, notamment en raison d'un taux de réussite au CAPES de LM ou LC beaucoup plus élevé, liée à une pénurie d'enseignant dans cette matière alors que pour le CAPES en Histoire-Géographie, le taux reste assez faible.	secondaire II
France	Je ne me souviens plus exactement des questions, mais une partie du questionnaire portait sur l'"appréciation" de la lecture, et c'est un concept que je ne connais pas (et qui ne me semble pas exister en France), donc peut-être cela	secondaire I

	mériterait-il un éclaircissement. Dans le cadre de cette recherche, je trouve qu'il serait intéressant de développer le lien entre lecture et écriture : en France, les programmes (et l'approche pédagogique prônée par la hiérarchie) postulent que les deux sont intimement liés et qu'une meilleure compréhension des mécanismes à l'oeuvre dans les textes lus permet de gagner en efficacité d'écriture. Personnellement, je ne crois pas du tout à ce lien (même si bien sûr, je suis persuadée que par imprégnation, des lectures fréquentes permettent de devenir plus compétent·e en rédaction), mais je trouve que cela serait intéressant d'investiguer dans cette direction et de déterminer l'objectif de l'utilisation des théories du récit dans l'enseignement (puisqu'il me semble que c'est le coeur de la recherche) : s'agit-il de permettre de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent les textes ou de devenir capable de produire des récits plus efficacement ?	
France	Des questions sur ma. Maîtrise des notions. Une autoevaluation.	secondaire I
France	Questionnaire intéressant par le retour réflexif qu'il nécessite. En collège la théorie du récit a eu tendance à devenir un objet en soi, en valorisant la connaissance des outils plus que leur emploi. Le schéma actanciel n'a rien à faire explicitement dans un manuel de 5e. Il me semble que ce soit moins le cas même si un élève de 3e est supposé connaitre autant de figures de styles qu'un certifié d'il y a 30 ans. Le professeur doit maitriser sa théorie, l'élève doit l'utiliser. J'ai fait travailler dernièrement 2 élèves de 3e faibles sur un texte d'Olympe de Gouges. Ils l'avaient parfaitement compris, mais étaient incapables de répondre aux questions de technique littéraires.	secondaire I
France	Un questionnaire très intéressant qui permet aussi de se livrer à une démarche réflexive sur son propre enseignement. Petite remarque : il manque un item dans la question concernant le nombre d'années d'expérience de l'enseignement des Lettres. Pas de case de 26 à 30. J'enseigne depuis 27 ans.	secondaire II
France	Parfois difficile de répondre car ces notions ne sont pas abordées à un même degré en collège et en lycée. Le collège pose des bases me semble-t-il (schéma narratif et/ou actanciel, narrateur interne/externe, paroles rapportées...), permettant principalement de distinguer les genres de texte et leur structure d'ensemble, tandis que le lycée s'intéresse à une analyse plus fine des oeuvres et donc s'appuie davantage sur la théorie du récit. La terminologie employée pouvait se révéler légèrement absconse. Les exemples pratiques étaient éclairants.	secondaire I, II et post
France	Les métaphores utilisées pour faire comprendre l'importance de la théorie du récit (je parle de moteur, en nous présentant comme des garagistes qui ouvrons le capot du texte), le rapport au théâtre (impossible d'être trop subtile avec des élèves de seconde: je les aide à voir d'abord les équivalences entre les différents modes littéraires, pour avoir des équivalents entre les trois grands genres, et le voc spécifique). Je pars du schéma de la communication, pour l'adapter à la littérature, ensuite au genre (narrateur/narrataire, dramaturge/spectateur), au fur et à mesure de l'année. Attention, ma fiche est un cours, qui a été à moitié improvisé ensuite.	secondaire II
France	Je m'attendais à une ou plusieurs questions plus précises sur des mises en œuvre didactiques en cours de français. Il me semble aussi que les pratiques et la place de la théorie dans les pratiques varient, pour un même enseignant, selon ses classes : peut-être serait-il intéressant de distinguer les réponses par niveau d'enseignement.	secondaire II
France	/	secondaire II
France	complet donc un peu long !	secondaire I
France	J'ai trouvé le questionnaire "rafraichissant", au sens où cela m'a rappelé certaines notions que je n'utilise guère au niveau collège. Le système manque de moments de ce genre qui permettent de prendre du recul sur sa pratique (sans perdre une journée en formation avec des niveaux si disparates que la réflexion n'avance pas).	secondaire I
France	Questionnaire assez simple. Une question sur le niveau de classe des élèves plus spécifiquement aurait peut-être paru judicieux pour le collège: les cycle 3 ou cycle 4 n'ont pas tout à fait le même objectif.	secondaire I
France	C'ETAIT UN QUESTIONNAIRE DE PAIRS CHERCHEURS ET PRATICIENS DES SCIENCES DU LANGAGE QUE J'AI TROUVE LONG MAIS INTERESSANT. CELA ME PLAIT D'AUTANT QUE JE SUIS A CE JOUR EN ATTENTE D'UN POSTE POUR SEPTEMBRE 2022. J'AIMERAIS TERMINER MA CARRIERE A BELFORT OU M. JEAN-PIERRE CHEVENEMENT FAISAIT DES EXPERIMENTATIONS EDUCATIVES LORSQU'IL ETAIT MINISTRE DE L'INTERIEUR A L'EPOQUE DE MA THESE AVANT SA SOUTENANCE ET	secondaire I, II et post

	APRES; PARALLEMENT J'EFFECTUAIS DES REMPLACEMENTS DE MAITRE AUXILIAIRE A L'EPOQUE LA. ACTUELLEMENT, L'ETAT M'A MISE EN CONGE LONGUE MALADIE NON INPUTABLE AU SERVICE. ON EST CHEZ LES FOUS DE L'ADMINISTRATION. LE CODE : C'EST CURE THERMALE; J'AI UN SPECIMEN DE FORMULAIRE DANS MES BOITES DE FORMULAIRES. LES FORMULAIRES SONT MORTS; IL FAUT QUE JE RETRAVAILLE.	
France	Je ne suis pas certaine d'avoir toujours trouvé la réponse qui me paraissait appropriée dans les possibilités proposées, en particulier pour la dernière.	secondaire I
France	Les questions posées ont été l'occasion pour moi de me replonger dans les outils de narratologie, afin de rafraîchir, et actualiser mes connaissances.	secondaire II
France	Parfois, on ne sait pas si la question posée interroge notre pratique réelle (contrainte par les programmes, par exemple dans le choix d'œuvres majoritairement patrimoniales) ou notre pratique souhaitée.	secondaire II
France	Je trouve toujours intéressant que nous soyons consultés à propos du public auquel nous avons à faire et de ce que nous enseignons. Il me semble que nous sommes au plus près de la réalité dans laquelle parfois nous nous perdons. Pour ma part, j'ai sentiment que les politiques sont menées en dehors de la réalité. Je suis intimement convaincue de la nécessité de la discipline que j'enseigne, et pour moi elle relève avant tout des textes, mais j'ai le sentiment qu'on en fait un moyen d'exclure le plus grand nombre, alors que por moi, le texte rassemble, assemble, mais pas forcément dans la logique de la théorie.	secondaire I
France	Aborder au lycée cette question une ou deux fois dans l'année comme le propose les programmes de lycée n'est pas suffisant pour que les élèves intègrent les notions. Ils attendent ensuite un an avant de les réactiver. Au sortir du collège il n'en reste pratiquement rien...	secondaire II
France	J'aurais pensé que vous alliez demander quesl résultats marquants avait pu produire utilisation des outils narratif évoqués, notamment parce que j'aurais voulu lire les commentaires de mes collègues sur ce point	secondaire I et II
France	Quel est l'intérêt des élèves pour cet enseignement ?	secondaire II
France	J'ai répondu par plaisir et intérêt réel mais je pense que vous ne pouvez pas prendre en compte mes réponses basées sur mes souvenirs d'enseignement passés; mon parcours a été atypique : étudiante en France puis à Montréal, enseignante (tous niveaux, du primaire à l'ex-IUFM) en France, au Québec puis formatrice IUFM, puis inspectrice Lettres-langue en France. Je suis actuellement retraitée mais toujours passionnée par les Lettres et leur enseignement. Merci pour vos études et votre immense travail de recherche !	secondaire II
France	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, Ecco 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 actanciel 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 ?!!! A nuancer encore entre Madame Bovary ou Passion simple de Annie Ernaux... D'où la caducité de l'outil schéma actanciel .... Bref ! Je veux bien avoir un entretien, mais il vous faut savoir que je suis actuellement inspectrice et non enseignante, mais que je me suis basée dans mes réponses sur mes années d'enseignante. ... et que je me heurte aujourd'hui, en tant qu'inspectrice à des applications mécanistes des outils de la narratologie qui enferment souvent les enseignants, les élèves, les textes et la réflexion (sur la littérature ou sur la vie). Seul avantage : c'est un cadre rassurant et standard pour les enseignants et les élèves... Pour relativiser encore la place de la narratologie structuraliste, la diversité des discours dans les programmes scolaires actuels (poésie, argumentation, fantastique, écrits professionnels...) limite ses déclinaisons didactiques.	secondaire II
France	Je me rends compte que ce questionnaire a ouvert pour moi quelques pistes de réflexions/recherches nouvelles, notamment concernant les types d'exercices que pourrait ouvrir le travail avec la théorie du récit. Les nouveaux programmes (2019) en lycée enferme trop du côté de l'analyse. J'ai envie de renouer plus fermement avec le détour par l'écriture, la création.	secondaire II
France	Juste une précision pour les fameuses "fiches" : j'enseigne ces notions en 2nde essentiellement, et les révise en 1ère (géb3rale et technologique). Je n'ai pas de document PDf à transmettre car je refais le cours chaque année avec mes élèves, au tableau. J'ai des sujets d'interrogations qui montrent ce que j'espère acquis en fin de 1er trimestre pour les 2ndes si besoin.	secondaire II

	Enfin, je passais davantage de temps à enseigner ces notions au collège. Au lycée je suis forcée d'aller plus vite, et exploite bien moins la créativité des élèves (à mon grand regret).	
France	Les questions m'ont permis de réfléchir sur ma pratique et de prendre conscience des raisons pour lesquelles je donne une place importante dans mon enseignement aux outils de la narratologie.	secondaire I
France	Ayant repris l'enseignement après de nombreuses années à faire autre chose, je trouve difficile de mettre en place des exercices et des activités en rapport avec ces notions. Ce qui me parait pourtant indispensqble à l'aquisition de la notion. Pour ma part, je me contente de demander aux élèves d'utiliser la notion dans leur production écrite au moment où on l'étudie ensemble: (par exemple ils ont dû écrire une enquête policière à la troisième personne en montrant les délibérations internes de l'enquêteur, afin d'utiliser le discours indirect libre)...	secondaire I
France	Questions très pertinentes qui montrent que j'aurais besoin d'aller faire un tour vers les bouquins de théorie. J'ai d'ailleurs pris les références des livres que vous citiez. Je n'ai pas pu revenir en arrière tout à l'heure mais je suis prête à vous partager mes cours.	secondaire II
France	J'en pense que l'écriture "inclusive" (?) est une hérésie.	secondaire II
France	Comment valoriser leur appropriation o l'élève au épreuves de français (appui sur les carnets de lecteurs pour l'oral)	secondaire II
France	Différence en fonction de l'âge / niveau de classe	secondaire I
France	J'ai eu de l'intérêt pour ces questions.	secondaire I
Québec	Je pourrais vous fournir mon matériel maison sur le discours narratif 2e secondaire, mais l'envoi de la pièce jointe boguait. Écrivez-moi au mbgodbout@externat.qc.ca si cela vous intéresse.	secondaire I
Québec	Programmes très «vieux» au Québec; actualisation des contenus vraiment nécessaire, mais surtout pas dans les plans, bien malheureusement.	secondaire II
Québec	Je crois que certaines options de réponse auraient gagné à être ajoutées. En autres, à plusieurs occasions, j'aurais aimé répondre "ne s'applique pas" (notamment pour les pratiques pédagogiques en lien avec les genres multimodaux et numériques). Il aurait aussi été pertinent qu'une question permette de préciser quel cours est donné (par exemple, je donne surtout le cours "Écriture et littérature", premier cours de la séquence de cours de formation générale commune, qui vise davantage l'étude d'extraits que d'oeuvres complètes, ce qui impacte les approches pédagogiques ciblées pour l'analyse des textes. Il me semble également que les questions concernent davantage l'enseignement du français au secondaire qu'au collégial et que le questionnaire témoigne d'une compréhension lacunaire de la réalité collégiale. Entre autres, il nous était demandé de dire si on enseigne majoritairement aux étudiant.e.s du secteur technique ou aux étudiant.e.s du secteur préuniversitaire. Or, comme j'enseigne les cours de formation générale, la composition de mes groupes varie d'une session à l'autre pour plusieurs raisons (la séquence de cours, les horaires des étudiant.e.s, etc.). Ces sections gagneraient à être retravaillées afin d'être réellement significatives.	post-secondaire
Québec	Il y a des éléments que je connais pas, donc c'est parfois un peu stressant, car je me demande si je devrais connaitre ces notions. Aussi, j'ai dû relire quelques questions pour m'assurer de bien les comprendre, mais cela peut être dû à la fatigue de fin d'étape, tout simplement ! Je crois que toutes les questions pertinentes ont été posées.	secondaire II
Québec	Les questions me font vivement me questionner sur mes connaissances et ma pratique.	secondaire II
Québec	Questionnaire intéressant, j'ai pris en note les références des livres cités pour de futures lectures ! Je vous souhaite bon courage !	secondaire II
Québec	Je trouve intéressant que l'on réfléchisse au vocabulaire utilisé. Aussi, je crois que certaines notions peuvent être plus ou moins importantes en fonction des œuvres qu'on enseigne. Il me semble qu'aucune question ne prenait directement en compte cet élément, même si à plusieurs occasions j'en ai tenu compte pour répondre (exemple questions sur les notions enseignées).	post-secondaire
Québec	Je ne connaissais pas certaines notions!!!	secondaire I
Québec	Les questions m'ont semblé dans l'ensemble fort pertinentes. Bon courage pour la suite de votre recherche !	post-secondaire
Québec	Rien à ajouter. Bonne... quête! Disons que je me place plutôt du côté des opposants dans le grand schéma actanciel de l'enseignement de la narratologie.	post-secondaire

Québec	Élaborer davantage sur la compréhension des concepts par nos élèves et la façon de les enseigner.	secondaire II
Québec	Certaines notions ne me disaient rien. Il était donc difficile de répondre adéquatement à ces questions.	secondaire II
Québec	La terminologie européenne n'est pas toujours la même que la terminologie québécoise, alors il y a certaines notions que j'ai dû rechercher pour savoir ce dont il était question.	secondaire II
Québec	Je suis étonnée des vocables utilisés que je ne connais pas. J'ai des lectures à faire	secondaire II
Québec	Pour certaines questions, notamment celles à propos de la littérature multimodale, j'aurais parfois aimé répondre que je n'étais pas en mesure de répondre. Par ailleurs, je crois qu'un forte proportion des concepts narratologiques mentionnés dans le questionnaire seront inconnus d'une bonne proportion d'enseignants du Québec. Il serait bien qu'ils puissent le mentionner s'ils ne connaissent pas certaines notions et qu'ils ne soient pas obligés de se prononcer sur la place qu'ils y accordent dans leur enseignement.	secondaire II
Québec	J'aurais aimé qu'on pose des questions sur l'utilisation des questionnaire de lecture (je crois qu'ils sont surutilisés à mon école).	secondaire II
Québec	Je trouve que les concepts étaient trop poussés dans les premières questions. J'aurais préféré vous fournir moi-même un exemple de planification annuelle pour que vous voyiez concrètement ce que je travaille.	secondaire I
Québec	Quelques petites remarques, en vrac : 1) Au Québec, l'enseignement du français, au secondaire, et l'enseignement du français, au collégial, sont vraiment différents. Les professeurs de "français", au collégial, ont été formés en littérature et enseignent la littérature. 2) Il faut distinguer les cours de la formation générale (FG) et les cours de la formation spécifique (Lettres). Dans les cours de Lettres, nous pouvons aborder des enjeux théoriques beaucoup plus poussés. 3) L'Épreuve uniforme de langue laisse très peu de place à la théorie du récit (les textes à l'examen sont très diversifiés : poèmes, chansons, extraits de pièce de théâtre, extraits de roman, etc.)	post-secondaire
Québec	Certaines questions m'ont rendu perplexe: nombre des étudiants auxquels j'enseigne ont de la difficulté à exprimer leur pensée, font un grand nombre de fautes, sont très réticents à l'idée de lire un livre... Seule une minorité pourrait bénéficier d'un enseignement plus poussé de la théorie littéraire (ce qui est le cas dans les cours spécifique de littérature). À mon niveau (1ère année de cégep), je dois les amener à comprendre ce qu'ils lisent, à chercher les mots inconnus dans un dictionnaire (certains ne connaissent pas l'alphabet), et à structurer leur pensée... Je suis donc TRÈS loin de la narratologie, malheureusement. J'ajouterai que ma formation québécoise ne contenait aucune notion de pédagogie; j'ai donc appris "sur le tas".	post-secondaire
Québec	Je perçois que les etudiants arrivent au collégial avec un bagage de textes assez standards et classiques. Ils ont peu vu de textes écrits différemment. Il manque de variété. Ils detestent ou sont destabilises par les fins ouvertes ou des types de recits non habituels. La theorie narrative doit être enseignée via des oeuvres variees et differentes dans leur facture. Sinon, c'est une serie de definitions deconnectées de la realite dont on ne mesure pas les effets ou l'importance si on est confronte tounours au même týpe de recit	post-secondaire
Québec	Très intéressante enquête! J'ai bien hâte de voir les résultats.	post-secondaire
Québec	Le display de la page de questionnaire est à revoir: la moitié de l'écran est occupée par le bandeau avec UNIL, on n'arrive pas toujours à voir les questions et les réponses en même temps. Je n'ai pas pu inscrire mon adresse scolaire à la dernière question pour le tirage et les autres sondages. J'ignore pourquoi.	secondaire II
Québec	Parfois, pas de réponse possible. Par exemple, 27 ans d'expérience pas dans les choix proposés. J'enseigne en français langue seconde. Ce n'est pas dans les options. J'enseigne autant en pré-universitaire qu'aux techniques, souvent simultanément. Je ne savais pas qu'on enseignait à l'un ou à l'autre.	post-secondaire
Québec	Certaines questions étaient difficiles pour moi, car je ne connaissais pas les termes.	secondaire I et II
Québec	J'aurais aimé une plus grande section sur les romans lus en classe: parfois, le choix des oeuvres parle de lui-même.	secondaire II
Québec	Plusieurs de ces questions n'étaient pas adaptées à la réalité des professeurs du collégial. En effet, nous n'avons aucune formation en pédagogie, contrairement à nos collègues du secondaire : nous sommes des spécialistes de contenu, comme les professeurs universitaires. En ce sens, toutes les questions portant	post-secondaire

	sur la pédagogie auraient dû avoir une option "Ne s'applique pas". En tant que spécialistes de contenu, nous avons abordé la théorie du récit dans nos différents cours universitaires (baccalauréat et maîtrise, obligatoires pour enseigner à Montréal), mais pas selon une visée pédagogique.	
Québec	L'enseignement de la littérature est l'objet principale de 3 des 4 cours obligatoires en formation générale au collégial, il me semble donc difficile de l'associer à l'enseignement offert au secondaire puisque la littérature n'y est qu'un objet parmi d'autres. De pluls, les questions fermées ont leurs limites, peut-être ajouter davantage de sections pour recueillir des commentaires	post-secondaire
Québec	En fait, comme j'enseigne au Cégep en formation générale, l'accès n'est pas mis sur l'enseignement systématique de notions comme au secondaire. Cela aide à l'analyse, certes, mais ce n'est pas vraiment au programme.	post-secondaire
Québec	J'enseigne au cégep. Dans mes cours, il y a toujours des étudiants en technique et venant des programmes préuniversitaires. Ils ne sont pas séparés. L'enseignement ne diffère pas pour un groupe ou l'autre, donc je ne cherche pas vraiment à savoir s'ils ou elles font un programmes technique ou préuniversitaire... J'ai répondu à un peu n'importe quoi à la question à ce sujet, car on m'a obligé à choisir l'un ou l'autre.	post-secondaire
Québec	Note: il manque l'option «26-30 ans» dans les choix de réponse à la question sur le nombre d'années d'enseignement. Vos questions sont pertinentes et intéressantes dans l'ensemble. J'aime beaucoup enseigner la poésie et parfois, je pouvais à des questions plus générales sur l'enseignement de la littérature en ayant plutôt en tête l'enseignement de la poésie, parce que les questions le permettaient (elles portaient sur l'enseignement de la littérature). Je ne crois pas que c'était ce que vous vouliez. Pour moi, la théorie du récit est relativement importante, mais la découverte de la littérature et la transmission du goût de la littérature (je veux que mes élèves aient, après la fin de leurs cours, le goût de continuer à lire) sont plus importants. Vous auriez pu poser des questions plus axées sur des activités d'apprentissage plutôt que sur des activités d'enseignement. Je n'ai pas aimé le fait d'être «obligé» de partager un document sur l'enseignement de la théorie du genre narratif; vous n'avertissez pas les participant·e·s de l'étude à l'avance et il n'y avait pas de choix «je n'accepte pas». On se sent un peu obligé de le faire parce qu'on vient de passer 20 minutes à répondre à des questions et qu'on veut terminer le questionnaire. Ça me semble contraire à l'éthique de la recherche, du moins telle qu'elle est conçue au Québec (mais c'est peut-être courant en Suisse).	post-secondaire
Québec	Ces notions sont intéressantes et pertinentes lorsqu'elles peuvent être mises en pratique à l'aide d'une œuvre à l'étude.	post-secondaire
Suisse	Attention! J'enseigne dans le canton de Fribourg mais il ne pouvait pas être sélectionné!	secondaire I
Suisse	J'attire votre attention sur le fait qu'il y a un petit problème dans la dernière partie du questionnaire : je n'enseigne qu'au secondaire 1 et pourtant la question suivante est obligatoire et s'adresse aux enseignants du secondaire 2 uniquement (maturité, ECG et Ecole de commerce)	secondaire I
Suisse	Les questions sont plutôt bien formulées (qualité assez rare !!!)	secondaire II
Suisse	La question suivant celle du degré d'enseignement n'est pas pertinente si on répond le secondaire I (il y a deux voies, prégymnasiale et générale, et celle-ci contient deux niveaux en français)	secondaire I
Suisse	Un questionnaire intelligent, qui permet aussi un questionnement "intradiégétique" pour celui qui y répond, questions pertinentes, bien amenées, mon seul regret est d'avoir oublié des cantons romands (le Jura, par exemple, j'ai donc coché "VALAIS"), ce qui est certainement un oubli mais pourrait en froisser certains. D'un point de vue personnel, aussi en tant que coordinateur cantonal pour l'enseignement du Français, j'essaie de militer au mieux pour permettre un retour au texte en classe et privilégier la création littéraire et montrer qu'il y a autre chose que la structuration, hélas encore 70-80% du programme. Pour moi, l'école va dans le mur si elle ne remet pas le texte au centre de tout, si elle n'invite pas davantage d'écrivains en classe, si elle ne permet pas plus d'échanges entre degrés. Pour revenir à la théorie du récit, je dirais que si on la montre de manière trop "universitaire", cela ne touchera ni les enseignants, ni les élèves. L'idéal serait de constituer un petit manuel téléchargeable qui serait une référence, qui contiendrait un index liant chaque point de la théorie à une oeuvre littéraire pertinente. Allier théorie et exemple, pour moi c'est le maître-mot, si on veut ensuite que les élèves puissent s'approprier les codes pour créer eux-mêmes quelque chose. Bravo, donc, pour votre initiative, en espérant qu'elle ne	secondaire I

	reste pas à l'UNIL, mais qu'elle rayonne partout en Romandie...on en a bien besoin.	
Suisse	La théorie du récit est un aspect des outils d'analyse enseignés au secondaire II, il était donc difficile parfois de répondre adéquatement aux réponses.	secondaire II
Suisse	Il y a un problème avec la question sur la voie d'enseignement dans laquelle nous enseignons. En effet, nous sommes obligés d'y répondre même si nous n'enseignons pas au secondaire II alors que les trois possibilités sont relatives à ce niveau. Et je ne peux pas indiquer mon adresse courriel pour le tirage au sort. La voici donc :	secondaire I
Suisse	Les questions étaient pertinentes. Je ne vois pas comment étudier les œuvres litt avec mes élèves sans approfondir les outils de la narratologie, du théâtre, ou de la versification. Personnellement, je n'en ai vu que très peu avant l'UNI et je trouve cela triste. Les Lettres ne sont pas des sciences exactes mais cela ne doit pas signifier que l'on aborde une œuvre juste pour remplir un programme. Les élèves peuvent être très sensibles à certaines notions (metalepse, prolespse, analepse, diégèse, poèmes à forme libre ou fixe, jeu discursif théâtral, etc.) et peuvent se piquer au jeu de les trouver et de voir en quoi ils enrichissent le texte ou contribuent à rendre tel.le auteur.e incontournable dans les arts littéraires.	secondaire I et II
Suisse	Comment souvent en remplissant des QCM, j'ai éprouvé un sentiment d'arbitraire. J'ai dû cocher de nombreuses réponses par défaut (ou par dépit), de sorte que je n'accorde pas grand crédit à mon propre questionnaire, même si j'ai essayé le plus possible de jouer le jeu.	secondaire II
Suisse	J'enseigne dans un lycée suisse: lycée cantonal de Porrentruy et non à Strasbourg (votre questionnaire obligeait une réponse) Je n'ai pas réussi à attacher mes supports de cours. Je peux vous les transmettre par mail Merci pour cette recherche, dont les résultats et les suites que vous donnerez m'intéressent.	secondaire II
Suisse	Beaucoup de questions ne permettent pas de différencier le jugement descriptif (ce qui est) et le jugement prescriptif (ce que aimerait qui soit davantage)	secondaire II
Suisse	Plusieurs questions en lien avec des notions trop éloignées du programme des élèves du Secondaire I.	secondaire I
Suisse	J'aurais surtout aimé des liens vers des ressources	secondaire II
Suisse	Je trouve que les questions étaient pertinentes. Je pense cependant que l'analyse de texte n'est pas le seul domaine auquel la théorie du récit soit utile. En effet, elle est aussi utile à la production de l'écrit, et les questions de ce questionnaire y alloue peut-être une place trop faible, tout comme c'est le cas dans l'enseignement en général. Il faudrait davantage travailler ce domaine pour permettre aux élèves de mieux conceptualiser ces outils, mais aussi structurer leurs idées.	secondaire I
Suisse	Questionnaire trop touffu	secondaire II
Suisse	Deux remarques concernant les deux dernières questions: j'enseigne de manière équivalente dans les trois écoles (EM, ECG, EC). Mes réponses à vos questions varient en fonction de l'école: j'utilise une terminologie beaucoup plus précise avec mes élèves de M ou selon la classe. Par ailleurs, je n'ai aucune idée du pourcentage d'élèves favorisés ou défavorisés dans mon établissement (nous avons 1400 élèves et je ne connais même pas les situations économiques de mes élèves...).	secondaire II
Suisse	Les questions sont dans l'ensemble intéressantes mais il est parfois difficile de répondre de manière générale tant le public d'élèves qu'on a face à nous est différent (bons élèves ou élèves en difficulté). On ne va pas introduire les mêmes notions en fonction du type d'élèves, ni avec le même degré de difficulté / détails.	secondaire I
Suisse	J'enseigne indifféremment à des classes de maturité, ECG et EC. Donner plus l'occasion de nuancer ou de préciser certaines réponses.	secondaire II
Suisse	Je ne suis pas sûr d'avoir toujours distingué le recours aux outils de la narratologie pour faire découvrir la subtilité de l'écriture d'un texte de l'enseignement de ces outils, qui ne m'intéresse pas (à ce niveau d'enseignement)	secondaire II
Suisse	Des questions liées à l'évolution de nos pratiques seraient intéressantes: je tends, au fil des années, à moins m'attarder sur les outils (car les textes lus sont très différents et une notion pertinente dans le cadre d'une lecture ne le sera plus du tout dans une autre (à quoi bon dépenser trop d'énergie à ce que les élèves se l'approprient? d'autant plus que la maîtrise des outils creuse à mon sens les écarts entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés), alors que les questions liées aux effets produits sur le lecteur, à ce que ça ouvre en lui ou pour la société restent toujours d'actualité. La lecture de "La littérature en péril" de Todorov a ainsi bousculé mon rapport à l'enseignement)	secondaire II

Suisse	Le questionnaire est très orienté sur les outils d'analyse narratologiques mais on sent bien que cela questionne tacitement l'idée progressiste pour une autre approche de l'interprétation de textes et des études littéraires. J'aurais trouvé plus pertinent d'ouvrir sur de nouvelles pistes et de nouveaux outils actuels (cf Merlin kajman, dufays, …) plutôt que d'interroger l'obsolescence de certaines notions.	secondaire II
Suisse	Je suppose que j'aurais trouvé intéressant de trouver des questions en lien avec l'intérêt des élèves pour l'étude du récit qui varient notablement.	secondaire II
Suisse	certaines sont peu utiles, voir peu compréhensibles! AL façon dont j'ai répondu peut laisser croire que je milite pour un enseignement important de la théorie du récit,or ce n'est pas le cas. Je pense que ces notions doivnet s'acquérir peu à peu, au cours des années et au fil des textes rencontrés. Il faut distiller ces connaissances. Sinon on dégoûte les élèves. Il faut privilégier leur capacité interprétative, les débats autour des idées et les sensibiliser à la beauté des textes.	secondaire II
Suisse	J'ai plusieurs classes de niveaux différents. J'ai répondu pour la classe des élèves se destinant à des études.	secondaire I
Suisse	Il est parfois difficile de répondre car avec les classes de niveaux, mes réponses auraient pu être différentes : en 10CT je n'ai pas les mêmes exigences qu'en 11LS sur les objests narratologiques (sur la question "à apprendre par coeur" ou "à entendre" par exemple)	secondaire I
Suisse	Je pense que les questions devraient absolument être différentes selon que l'on enseigne au secondaire I ou au secondaire II. 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	Peut-être une question sur les collaborations et les échanges sur ce thème entre enseignants de français du même établissement.	secondaire I
Suisse	Quelles sont mes pratiques autour de la littérature en classe. Participation à des concours de lectures, rédaction de fiches de lectures pour les paires, journal dialogué, journal de lecture, rédactions liées au livre de lecture (description, texte créatif, texte critique).	secondaire I
Suisse	Les questions et les propositions m'apparaissent pertinentes et bien formulées.	secondaire I
Suisse	Quels livres, œuvres littéraires sont les mieux adaptés à cette étude ?	secondaire I
Suisse	J'ai été très intéressée par ce questionnaire. Chaque année je reprends mes supports théoriques, je les modifie au gré de mes lectures scientifiques ou littéraires. Et je m'interroge toujours sur ce que j'enseigne, comment j'enseigne, et mon public est compliqué, ce qui rend la réflexion plus riche aussi. Il se trouve que j'aurais souhaité donner une nouvelle impulsion à ma carrière en rejoignant la recherche; c'est pourquoi votre questionnaire a d'autant plus attisé ma curiosité. Cela dit, obtenir un master en didactique du français enseigné (via le programme 2CR2D) me semble de l'ordre de l'impossible: une fois qu'on a un pied dans l'enseignement, en dévier, même un tout petit peu, peut être très difficile selon les situations, et je crains que les budgets alloués à la recherche ne diminuent drastiquement les prochaines années. C'est pourquoi je vous remercie pour les petits cadeaux de fin de questionnaire, mais si vous pouviez me donner des "trucs" pour apporter un peu d'aliment scientifique, théorique, à ma carrière, je serais nettement plus preneuse.	secondaire II
Suisse	Je crois que ce type de recherche est nécessaire pour qu'il y ait une sorte de discours commun, que les élèves n'entendent pas des versions différentes. Cela apporte une cohérence au travail fait au fil du temps.	secondaire I
Suisse	Des questions ne sont pas claires, et d'autres sont composées de deux parties différentes, donc je me suis abstenu. - Est-ce que les élèves y voient de l'utilité? Comment utilisent-ils cela?	secondaire I
Suisse	Je regrette qu'il n'y pas toujours eu la possibilité de ne pas répondre; je ne suis pas sûr d'avoir saisi certaines notions ou questions.	secondaire I
Suisse	elle sont trop orientées Postobligatoire. J'enseigne uniquement à l'école obligatoire. J'ai fait ma formation BEJUNE, pas pris en compte ici. J'ai enseigné dans 3 cantons différents, pas pu le mentionner.	secondaire I
Suisse	Je trouve le sujet intéressant. Pour ma part, je suis très satisfait d'avoir eu un cours dédié en bachelor de français (le BA3, encore donné par Laurent Jenny à l'époque ; je l'ai eu pendant sa dernière année). Je me suis basé là-dessus pour créer ma théorie, que je réutilise depuis.	secondaire II

	Pour la question : je me demande si des questions sur mon usage privé de ces concepts n'aurait pas été intéressante.	
Suisse	Les questions m'ont semblé très pertinentes.	secondaire II
Suisse	Les questions sont tout à fait pertinentes. N'ayant enseigné pour l'instant qu'à l'école de commerce et au cycle d'orientation en qualité de remplaçant, il est vrai qu'il est difficile de mobiliser les outils narratologiques avec ce public. De plus, les textes le plus souvent analysés à l'école de commerce sont des articles de presse ou des extraits de romans ou de chroniques. Cependant, certains élèves ont plus de facilité que d'autres pour s'approprier ces outils, et cela ressort lors des oraux.	secondaire I et II
Suisse	Je trouve qu'il y a actuellement dans l'enseignement secondaire d'autres chantiers qu'il est urgent de faire avancer: diversifier les oeuvres étudiées, questionner la construction de l'histoire littéraire et la notion de canon littéraire, intégrer la perspective de genre, faire une place plus importante au développement de la créativité, encourager la lecture personnelle, etc.	secondaire II
Suisse	J'ai bien noté qu'il s'agissait de la théorie sur le récit, mais ce qui n'était pas très clair c'est s'il s'agissait de compréhension écrite ? d'expression écrite ? de compréhension orale ? d'expression orale ? car oui on est censé travailler tout cela ! Je rappelle que, au secondaire 1 en tout cas, on doit aussi travailler la compréhension et l'expression orales et écrites de textes informatifs, de poésies, et de textes argumentatifs ! Je vous laisse donc calculer le temps que l'on peut mettre pour chaque compétence et vous comprendrez qu'il nous faudrait du matériel utile !!! Je pars à la retraite, mais je pense à mes collègues qui méritent mieux que ce qui existe actuellement !	secondaire I
Suisse	Ces questions me semblent un peu biaisées. Elles émanent de chercheurs travaillant sur la théorie du récit, et non d'acteurs du terrain. En l'occurrence, la théorie du récit est peu enseignée durant les études pédagogiques - je me sens donc démunie pour l'enseigner ... mais en même temps, je trouve que ce n'est pas un objet d'enseignement essentiel. Par ailleurs, le questionnaire n'intègre pas les différents niveaux d'élèves que je rencontre au Cycle d'Orientation. Il est évident qu'avec des futurs gymnasiens, je travaille davantage quelques notions de la théorie du récit. En revanche, avec des élèves en grandes difficultés scolaires, je laisse tomber ! Je suis déjà heureuse quand ils ont un crayon et qu'ils écrivent trois mots sur une feuille ...	secondaire I
Suisse	Peut-être une question sur le lien entre théorie du récit et grammaire, comment la maîtrise de la langue fait sens dans la construction du récit.	secondaire I
Suisse	Je les trouve trop "jargonnantes". C'est d'ailleurs ce que j'ai toujours reproché à la narratologie qui n'est pas le seul et unique moyen d'aborder la littérature.	secondaire I
Suisse	J'étais très contente de ce questionnaire et je serais très intéressée par les résultats.	secondaire I

11.2. Désirez-vous être tenu·e au courant des résultats et des suites de cette recherche ?

	Non	Oui	Total général
Belgique	5%	22%	74%	100%
France	5%	24%	71%	100%
Québec	3%	30%	67%	100%
Suisse	2%	28%	70%	100%
Total général	**4%**	**26%**	**70%**	**100%**

11.3. Accepteriez-vous de vous rendre disponible pour un entretien éventuel (environ 60 minutes) qui vous permettrait de développer la place qu'occupe la théorie dans vos enseignements, les difficultés que vous rencontrez dans la transmission ou l'usage des notions théoriques et/ou les solutions que vous avez-vous-même élaborées en vue surmonter ces difficultés ?

	Sans réponse	Non	Oui	Total général
Belgique	5%	69%	26%	100%
France	5%	70%	25%	100%
Québec	3%	62%	35%	100%
Suisse	2%	71%	27%	100%
Total général	**4%**	**68%**	**28%**	**100%**

11.4. Désirez-vous recevoir la proposition de participer à un développement ultérieur de cette recherche qui visera à tester et à mettre en œuvre des séquences didactiques innovantes en ce qui concerne les notions narratologiques ?

	Sans réponse	Non	Oui	Total général
Belgique	5%	31%	64%	100%
France	5%	39%	56%	100%
Québec	3%	47%	49%	100%
Suisse	2%	44%	54%	100%
Total général	**4%**	**41%**	**56%**	**100%**

Les échelles de type Likert utilisées dans le questionnaire

NB la numérotation des questions fait référence au questionnaire tel que diffusé sur le site (en voir la version imprimée en #annexeXX#)

But visé	**Échelle de type Likert retenue**
Fréquence *Questions*	0. Jamais 1. Très rarement 2. Occasionnellement 3. Assez Souvent 4. Souvent 5. Toujours
Degré d'accord *Questions*	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
Degré d'appréciation	1. pas du tout ou très peu 2. peu 3. moyennement 4. assez 5. beaucoup.

Références citées :

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.

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

VUILLET, Yann & Bruno VEDRINES (2021), « Science didactique et réputation littéraire : le sujet en question », *Pratiques*, (189-190). URL

Annexe 3. Guide d'entretien

Cadre pratique :

1. Commencer l'entretien en précisant la nature de la recherche :

> Dans cet entretien, je vais vous poser une quinzaine de questions concernant vos pratiques d'enseignement. La durée de l'entretien dépend de vous. Vous pouvez vous sentir libre de développer davantage les sujets qui vous intéressent particulièrement et répondre plus brièvement aux questions qui vous semblent moins pertinentes.

2. Puis lire ce bref descriptif de la recherche :

> Cet entretien, qui sera retranscrit sous une forme anonymisée, est mené dans le cadre d'une recherche visant à réfléchir sur la place et les enjeux des contenus théoriques dans l'enseignement de la littérature. On va interroger en particulier les concepts émanant de la narratologie (entendue comme champ universitaire d'étude du récit, incarnée surtout par Gérard Genette dans les années 70/80…)qui seraient actuellement mobilisés dans l'enseignement en Suisse romande, en France, au Québec et en Belgique francophone.
>
> L'objectif n'est pas d'évaluer les compétences des enseignants, mais d'en savoir plus sur leurs perceptions de la théorie du récit et l'usage qu'ils en font dans leurs pratiques, tout en tentant de mieux comprendre la finalité d'un tel enseignement et la nature des difficultés rencontrées. La recherche vise ainsi à réfléchir sur la place et la valeur de la théorie du récit dans l'enseignement du français, tout en fournissant les bases pour une mise à jour des concepts enseignés, qui semblent avoir peu évolué au cours des quarante dernières années. La finalité pratique de cette recherche consistera aussi à développer des outils plus efficaces et plus en phase avec les méthodes et les enjeux actuels de l'enseignement du français.

3. Demander si l'informant·e a des questions à poser concernant cette recherche avant de commencer l'entretien, mais éviter de trop développer la discussion avant de lancer l'enregistrement (au besoin, expliquer la raison pour laquelle on ne donne pas trop de précisions sur la recherche).

4. Faire signer la notice d'information et le formulaire de consentement.

5. Faire passer l'entretien en suivant le canevas, tout en s'autorisant parfois à approfondir certains points par des relances improvisées dans le fil de la discussion. La discussion doit être aussi naturelle que possible. La durée est libre mais devrait se situer à peu près entre 30 et 60 minutes.

Guide d'entretien

	Questions	**Info à récolter** **Relance** **Questions optionnelles**
A. Identification et contexte d'enseignement	1. Pouvez-vous commencer par m'expliquer très brièvement votre parcours de formation et dans quel contexte se situe votre enseignement du français ?	• années d'expérience • profil de vos élèves ?
B. Rapport à la littérature et à son enseignement	2. Brièvement, comment décririez-vous votre rapport personnel à la littérature. Celui-ci vous semble t-il différent de son enseignement ?Si oui en quoi ? 3. Quelle place occupe l'étude de la littérature dans votre enseignement du français ?	• Vous aimez aimez enseigner la littérature ? ○ *(un peu, bcp, passionément, à la folie, pas du tout)* • Pouvez-vous décrire un cours ou un ensemble de cours représentatif(s) de la façon dont vous enseignez les œuvres littéraires au secondaire ? • Comment vous présentez-vous dans un contexte social? Enseignant? Professeur? De lettres? De français? De Littérature? …?
C. Rapport à la théorie du récit et à son enseignement	4. Lorsque vous consacrez une séquence à un ou à plusieurs textes littéraire(s), quelle place accordez-vous à l'enseignement d'éléments de théorie ? *Si l'informant·*e *demande de préciser ce que l'on entend par là :* *a) préciser « des contenus théoriques de nature narratologique, stylistique ou linguistique »* *b) donner des exemples : la question du narrateur, de la focalisation, de la mise en intrigue, etc.*	• Vous arrive-t-il de consacrer tout une séquence d'enseignement à l'apprentissage d'une notion théorique relevant de la narratologie ? • *Narrateur, focalisation, schéma narratif*… ces « choses », vous les désigneriez, dans votre usage en classe, plutôt comme des *concepts, des savoirs, des outils, des contenus, des notions ?*

	5. Pourriez-vous détailler les principaux notions/outils narratologiques que vous mobilisez dans votre enseignement ?(relance : Est-ce que vous vous appuyez sur d'autres notions que les catégories héritées de Gérard Genette de la voix, du mode et du temps ? si oui, lesquelles ?) 6. Pensez-vous qu'il soit utile pour vos élèves d'être formés sur le plan de la théorie du récit ? Si oui, en quoi ? *<u>Relance</u> : Quelles finalités d'apprentissage devraient être prioritaires à vos yeux à ce propos ?* 7. Pensez-vous (néanmoins) que les outils issus de la théorie du récit peuvent aider à développer les compétences des élèves dans le domaine de la lecture, de l'écriture ou de la réflexion critique sur l'usage des formes narratives ?	
D. Pratiques et évaluations	8. Dans quels types d'activités (en réception et production) intégrez-vous les outils relevant de la théorie du récit dans votre enseignement ? 9. Pour quelles opérations de lecture sont mobilisées ces notions : afin de soutenir la compréhension, pour étayer l'interprétation, ou pour enrichir l'appréciation des récits rencontrés en classe ? 10. Évaluez-vous la maitrise par les élèves de ces concepts ? Si oui comment (de manière formative / sommative / certificative) ? Dans le cadre de l'évaluation de quelle compétence prescrite ou non? De quel savoir faire?	• Quelle est la méthode la plus efficace, selon vous, pour en faciliter l'apprentissage ou l'usage en classe ? • Ces concepts sont-ils l'objet de moment d'enseignement spécifiques permettant l'explicitations de ces notions ?
E. Difficultés ressenties	11. A vos yeux, quels sont les concepts que les élèves ont le plus de peine à comprendre ou à utiliser de manière pertinente ? Pour quelle raison ont-ils ces difficultés selon vous ? Comment gérez-vous ces difficultés ?	• Si vous aviez la possibilité de réformer les outils d'analyse qui sont traditionnellement enseignés, qu'est-ce que vous changeriez ? Y a-t-il des concepts qui manquent, ou au contraire des concepts qui sont inutiles ? Y a-t-il des définitions qui devraient être précisées ou actualisées ?

F. Supports utilisés	12. Intégrez-vous parfois, dans vos enseignements, des récits ou des fictions qui n'appartiennent pas au domaine traditionnel de la littérature ? Par exemple des bandes dessinées, des films ou des séries, voire des jeux vidéo ? Si c'est le cas, comment exploitez-vous ces supports non littéraires ?	• Est-ce que vous leur appliquez certains concepts relevant de la narratologie ou est-ce que vous vous en servez pour illustrer les concepts narratologiques ?
G. Influence de la formation initiale	13. Par rapport à votre propre parcours personnel, vous souvenez-vous de la manière dont s'est déroulé votre apprentissage de la théorie du récit et dont ces outils narratologiques ont influencé votre perception des œuvres narratives et de la littérature en général ?	
H. Instruction au sosie	14. Quels conseils donneriez-vous à un ou une jeune enseignant·e en ce qui concerne l'enseignement de la théorie du récit?	

Document de travail
R. Baroni, 21/07/2020

Révision

L. Mahieu, avril-mai 2022

Annexe 4. Liste des entretiens

Entretien	Date	Région	Avatar	Localité	Niveau d'enseignement	Années d'expérience
E1	04.05.22	FR	André	Auxerre	Secondaire I	30
E2	04.05.22	FR	Chantal	Auxerre	Secondaire II	35
E3	05.05.22	FR	Dominique	Auxerre	Secondaire II	16
E4	09.05.22	FR	Monique	Paris	Secondaire I	28
E5	10.05.22	FR	Joëlle	Paris	Secondaire II	19
E6	10.05.22	FR	Charlotte	Paris	Secondaire II	15
E7	11.05.22	FR	Marie	Lille	Secondaire I	11
E8	12.05.22	FR	Laure	Lille	Secondaire I	13
E9	13.05.22	FR	Colette	Cambrai	Secondaire II	22
E10	16.05.22	BE	Carine	Liège	Secondaire II	42
E11	16.05.22	BE	Fabienne	Liège	Secondaire I	25
E12	16.05.22	BE	Marie-France	Liège	Secondaire II	25
E13	18.05.22	BE	Jehanne	Schaerbeek	Secondaire II	5
E14	23.05.22	BE	Jean	Waterloo	Secondaire II	24
E15	25.05.22	BE	Marc	Wavre	Secondaire II	37
E16	31.05.22	BE	Jean-François	Uccle	Secondaire I et II	12
E17	31.05.22	BE	Coraline	Uccle	Secondaire II	20
E18	14.06.22	CH-VD	Daphnée	Prilly	Secondaire I	1
E19	22.06.22	CH-VD	Joséphine	Renens	Secondaire II	14
E20	22.06.22	CH-GE	Josiane	Genève	Secondaire (I et) II	15
E21	23.06.22	CH-GE	Hubert	Genève	Secondaire II	25
E22	28.06.22	CH-VS	Christophe	Sion	Secondaire I	14
E23	28.06.22	CH-VS	Adrienne	Sion	Secondaire II	11
E24	13.07.22	CH-VS	Paul	Vouvry	Secondaire I	3
E25	14.07.22	CH-GE	Fanny	Genève	Secondaire (I et) II	43
E26	02.11.22	QC	Joannie	Laval	Secondaire II	20
E27	23.11.22	QC	Bianca	Montréal	Secondaire I	4
E28	29.11.22	QC	François	Montréal	Secondaire I	27
E29	30.11.22	QC	Roger	Lévis	Secondaire II	31
E30	02.12.22	QC	Nancy	Gatineau	CEGEP	14
E31	06.12.22	QC	Karine	Québec	Secondaire I	16
E32	12.12.22	QC	Julien	Montréal	Secondaire	3
E33	14.12.22	QC	Amandine	Longueuil	CEGEP	10

Annexe 5. Extrait d’un entretien

Italique	Intonation de l'interlocuteur ou titre d'ouvrage
[crochets]	Apartés et mentions d’éléments extérieurs (comme [rire] ou [hésite])
** astérisques **	Éventuelles questions de confidentialité à traiter
xx:xx:x	*Timestamps* générés par Parlatype
I	Interlocuteur
LM	Luc Mahieu

Entretien 1 – André – 2022/05/04 – Auxerre

[Début de la transcription 00:00:19]

LM : Assez brièvement, quel est votre parcours de formation et comment vous décririez votre contexte d’enseignement, ici à **XXX** ?

I : Alors mon parcours de formation, moi, j’ai fait des études, donc de lettres modernes à l’université de **XXX**, j’ai simplement une licence. À l’époque, ça suffisait pour être enseignant. J’ai une licence de lettres modernes et j’ai ensuite passé mon CAPES dans la foulée. Donc, c’était à une époque où c’était pas le même fonctionnement qu’aujourd’hui, j’ai passé mon concours, mais à l’époque il y avait le service militaire. Et donc j’ai pas commencé à travailler immédiatement et je suis parti dans **l’archipel des Comores**, dans l’océan Indien où...

LM : C’était déjà un département ?

I : Alors **XXX** est un département, mais moi j’étais dans la partie indépendante, autonome qui est formée de trois îles, et je travaillais à l’Alliance.

LM : Très très pauvre, sinon.

I : Oui, et je travaillais à l’Alliance française de **XXX **, donc j’étais là-bas à la fois en tant qu’enseignant de français langue étrangère ou langue seconde, sans formation particulière et aussi animateur culturel. Mais ça a fait partie de ma première vraie expérience, on va dire d’enseignement, de me retrouver donc face à un public pour lequel le français n’était – alors, le français est une langue officielle de ce pays, mais dans la réalité, les gens ne parlent assez peu le français, à part les élites, on va dire. Donc moi voilà, c’est ma première vraie expérience, on va dire de l’enseignement qui a été vraiment une expérience passionnante et extrêmement enrichissante. Je sais pas si on aura l’occasion d’en parler. Par la suite et lorsque je suis rentré, c’est là où vraiment je suis devenu professeur stagiaire. Et donc j’ai une ancienneté de 30 ans. Globalement, si vous souhaitez un petit peu plus de détails, je peux vous dire que donc j’ai enseigné jusqu’à présent en collège, donc de la sixième à la troisième, que j’enseigne également depuis cette année à l’IUT, en communication. Alors, l’IUT, c’est l’institut universitaire technologique, donc pour les formations en DUT – diplôme universitaire technologique, ou licence pro –, et alors maintenant, c’est en train de passer en BUT d’ailleurs. Bon alors, je ne sais plus, c’est, je pense que Bachelor, voilà, c’est pour l’aspect européen, je crois. Donc je travaille également en communication. Et puis dans mon parcours, j’ai été également formateur à l’IUFM. L’IUFM étant aujourd’hui en France l’INSPE. Mais l’IUFM c’est l’institut de formation des enseignants et donc j’ai contribué à la formation des enseignants ici à **XXX ** pour le premier degré, donc pour ce qu’on appelle l’école primaire. Donc j’ai fait cette mission pendant un an, et comme j’étais totalement détaché, c’est-à-dire que je n’avais plus d’élèves, j’ai pris la décision de revenir parce que je ne me sentais pas légitime, en fait. Enfin, pendant une année, ça s’est bien passé, mais je me suis dit : « Si je reste là, je vais perdre le contact avec les élèves. Et comment est-ce que je pourrais ensuite expliquer ? »

00:03:38

LM : Et maintenant, vous avez cette double identité, ou est-ce que vous avez continué à être intervenant ?

I : Alors, j'ai continué des interventions, mais vraiment ponctuelles. C'est-à-dire, on m'a rappelé à diverses reprises pour intervenir dans des formations. Et puis je suis également tuteur pour les jeunes collègues qui viennent d'avoir le concours, qui sont stagiaires, qui chez nous, donc, vont faire neuf heures de cours. Le reste du temps, ils sont à l'université, pour parfaire leur formation théorique et donc moi, en tant que tuteur, je suis là pour les accompagner dans l'entrée dans le métier et puis en termes pédagogiques, didactiques, etc.

LM : Ce tutorat que vous proposez, il vous prend combien de temps sur une semaine de cours ? Venant de la Belgique, c'est une représentation que je n'ai pas spécialement. Nous, on a des maitres de stage qui vont suivre les…

I : Je pense que c'est l'équivalent ?

LM : Mais par exemple, les maitres de stage accueillent dans leur classe. Même chose ?

I : Même chose. Voilà, je peux détailler si vous voulez. Le principe, c'est que je vais voir ma stagiaire – en l'occurrence, il s'agit d'une stagiaire. Je vais la voir régulièrement dans ses cours, et elle vient également dans mes cours, et nous avons ensuite des séances, tout simplement, pour faire le point, pour voir ce qui a été fait, comment on l'a fait, pourquoi on le fait. Et puis mon travail, c'est aussi de l'accompagner dans ses préparations, l'aider à travailler sur l'évaluation : quelle évaluation, pourquoi, comment ? Enfin, voilà, toute la palette. Et ça, je fais ça régulièrement, on va dire. Enfin, régulièrement, ça dépend évidemment de de l'implantation des postes. C'est-à-dire, si on implante un stagiaire dans mon établissement, j'ai tendance à être plutôt, voilà, celui qui va être le tuteur parce que j'ai l'expérience, et parce que j'aime ça aussi.

LM : Une dernière petite question sur le contexte d'enseignement. Ici, **XXX**, en termes de, de public ?

I : Oui, alors, en ce qui me concerne, donc, moi je suis dans un établissement qui est un des plus grands de **XXX**. On est à peu près à 800 élèves. Mais on est monté même plus haut par le passé et c'est un établissement qui autrefois était classé dans ce qu'on appelle la ZEP. C'est l'éducation prioritaire qui maintenant est devenu REP. Nous étions classés ZEP parce que tout simplement on a un public qui rencontre de grandes difficultés sociales, économiques, enfin, à tout point de vue. Alors, je parle au passé parce que nous sommes sortis de la ZEP, alors que le public n'a pas changé, évidemment, mais nous obtenions de très bons résultats. Et donc on nous a dit : « Mais vous obtenez de très bons résultats, vous n'avez pas besoin de moyens supplémentaires, pourquoi ? » Donc ça, voilà c'est ma remarque personnelle, mais il n'empêche que on a vu, depuis la sortie de la ZEP, on a vu une dégradation. Parce qu'on a toujours un public qui est difficile, et qui, même, est de plus en plus en difficulté, et un public *extrêmement* hétérogène, aussi.

00:06 :48

LM : En Belgique, on a une structuration de l'enseignement très différente du contexte français. Mais classiquement, dans une ville moyenne de la taille de Namur, on va avoir différents types d'établissements, dont certains vont capter plutôt le public plutôt défavorisé et d'autres vont capter plutôt un public économiquement plus privilégié. C'est une fracture qu'on retrouve ici, à **XXX**, dans les établissements ?

I : Oui, bien sûr, oui, parce qu'on a au centre-ville un collège qui est avec un public nettement plus favorisé. Même s'il y a tout de même hétérogénéité, attention, hein. Mais quand même, on le sait bien, ce collège n'a rien à voir avec le nôtre. Et il y avait un autre collège, qui était dans ce qu'on appelle les hauts de**XXX**. C'est là où il y a les cités. C'était également un collège de ZEP, et qui lui a carrément été fermé pour des raisons très compliquées, politiques etc. [LM : On n'est pas obligés d'aborder ça.] Voilà, et donc, il n'y a plus aucun collège maintenant classé ainsi, alors que le public lui, il est toujours là, mais officiellement, non. Mais donc voilà, moi, j'ai une certaine expérience, on va dire, du travail en zone prioritaire.

LM : Super, merci bien. On va passer dans le vif du sujet, avec une porte d'entrée d'abord sur la question du rapport que vous entretenez personnellement avec la littérature, même s'il peut y avoir de nombreux développements. Comment, brièvement, décririez-vous votre rapport personnel à la littérature et, ce qui est déjà une sous-question, est-ce que ce rapport personnel à la littérature vous semble différent de son enseignement ? Et si oui, en quoi ?

I : D'accord. Donc, on est bien dans le rapport personnel, et pas forcément professionnel ?

LM : L'idée, c'est de commencer par le rapport personnel, puis de glisser pour voir quel lien vous tissez avec.

I : Ah, oui, oui, je vois. Alors, mon rapport personnel à la littérature, moi, c'est un rapport que je qualifierais de *vital*. Mais vraiment sans exagération. La littérature, pour moi, dans mon existence, a été une bouée de sauvetage, vraiment. J'ai eu une enfance, j'entrerai pas dans les détails, mais extrêmement compliquée pour plein de raisons et la littérature, c'est ce que j'ai rencontré et qui m'a permis, pour moi, de grandir. C'est vraiment le rapport que j'ai à la littérature. Donc pour moi, quand je dis vital, c'est pas un mot *vide de sens*. Je le dis à plusieurs reprises d'ailleurs, je le dis à mes élèves : « Un livre, ça peut vous sauver. » Et donc, évidemment, dans mon enseignement, évidemment que ça transparait beaucoup. On n'aborde pas la littérature juste parce que c'est au programme. On aborde la littérature parce que c'est *essentiel*, en fait.

LM : Avant d'aller vers ce que vous avez déjà un peu annoncé, donc l'influence que ce rapport personnel a dans votre rapport professionnel à l'enseignement de la littérature, est-ce que vous pouvez peut-être essayer de me communiquer ce qu'est pour vous la littérature, à ce moment-là ? Une forme de contours de ce qui est pour vous votre définition de la littérature ?

00:10:22

I : La définition, une définition de la littérature, c'est ça ?

LM : Une forme de définition personnelle de ce qui est pour vous la littérature.

00:10:28

I : Bon, vous savez très bien que c'est une vaste question. Pour moi, la littérature [hésite], je vais revenir à des choses qui sont très banales, hein. Si on parle de texte littéraire, Tauveron l'a fait mieux que moi, mais je suis vraiment d'accord avec ça. Il y a le côté ça résiste, la littérature. Pour moi, il y a une résistance, mais une résistance qui est positive. Je rejoins encore une fois Tauveron et d'autres, mais quand j'ai découvert, moi, Tauveron je me dis mais oui c'est ça en fait, c'est ça qu'on recherche, c'est pas forcément facile mais ça résiste, et du coup c'est profond et c'est là où tout se joue, en fait.

00 :11 :07

LM : Et sans vouloir creuser trop dans ce qui était de l'ordre du très personnel autour de ce qui a été vital pour vous dans cette rencontre avec la littérature, en quoi la résistance que vous évoquez du texte littéraire est en lien avec ce caractère vital, ou ce caractère salvateur, puisque c'est un peu ça que vous expliquiez récemment ?

I : [Hésite] C'est vrai que je me suis jamais vraiment posé cette question. Peut-être par rapport à, justement, à cette complexité, à cette difficulté, je pense que, là on est plus dans un domaine pratiquement inconscient parce que là je reviens aux origines, presque, au moment où vraiment j'ai découvert la littérature, où la vie, le monde extérieur semblent difficiles, complexes. Et je retrouvais dans la littérature cette difficulté, cette complexité, mais avec des mots, et donc, et donc avec du sens.

00 :12 :07

LM : Vous trouviez dans les mots d'autres personnes la complexité que vous ressentiez dans le monde.

I : Oui, alors ce qui était chez moi chaos était ordonné dans la littérature, et là, ouais, je crois que c'est comme ça que je dirais les choses.

00 :12 :29

LM : Et donc, votre rapport à l'enseignement de la littérature, comment vous le concevez, quelles valeurs vous y accolez ?

I : Alors évidemment, après ce que je vous ai dit, vous vous doutez bien que pour moi, ça, l'enseignement de la littérature, c'est vraiment un élément qui est au centre de mon enseignement, en fait. C'est vrai que, en tant que professeur de français, on est censés faire beaucoup de choses : la grammaire, l'orthographe, travailler sur l'oral. C'est passionnant, mais c'est vrai que moi ce que je mets au centre, clairement, c'est la littérature, à la fois dans l'aspect lecture, et l'aspect écriture, aussi. Clairement, les élèves avec lesquels je travaille le savent, je fais bien sûr de l'orthographe, je fais bien sûr de la grammaire, la syntaxe etc. Évidemment, ça en fait partie. Mais pour moi, c'est autour de cela que les choses tournent, en fait. Je fais tourner toutes les autres activités autour du livre, autour de l'écrit, pour de l'écriture.

00 :13 :41

LM : Et par rapport, justement, à la place que donc vous accordez à la littérature dans votre enseignement du français, en terme de pourcentage, sur une semaine ?

I : Alors, c'est difficile de définir en pourcentage. Mais c'est plus de 50%. Parfois, je me réfrène un petit peu. Il faut quand même aussi que je fasse autre chose, mais je vois bien, même avec les élèves, que ça les touche beaucoup plus que beaucoup d'autres choses. L'accord du participe passé français, c'est passionnant, j'essaie de le rendre passionnant [léger rire] mais, tout de même, c'est pas là où les choses se jouent. Là où les choses se jouent, c'est autour de la lecture d'un livre, parce d'un seul coup tout un tas de questions vont émerger de leur part aussi, de leur part aussi. Et je me dis, parfois, mais c'est là, en fait, que les choses se jouent. C'est pas forcément dans ma leçon de grammaire, même si elle est extrêmement intéressante.

LM : Vous dites que « les choses se jouent » : quelles choses ?

I : Ce que j'appelle les choses, c'est la compréhension du monde, en fait. Moi, j'ai le sentiment en tant que professeur de français – mais là, c'est vraiment totalement personnel – que c'est ça qui se joue : c'est aider nos jeunes à comprendre le monde, et à vivre avec ce monde et à vivre dedans. Et puis peut être même, on va aller plus loin, peut-être même à le changer. Ou agir, en tout cas. Et souvent d'ailleurs, c'est un peu le discours de rentrée que je fais à mes élèves, notamment de troisième. Je leur demande : « À quoi ça sert, les cours de français ? » Donc évidemment ils disent : « Ça sert à bien écrire, ça sert à faire des CV, ça sert à faire... » Je dis : « Oui, vous avez raison, mais c'est quand même, c'est pas très passionnant quand même ? » Donc on essaie parfois de creuser et puis, parfois, il y a des élèves qui disent : « Oui, mais ça peut peut-être servir aussi pour d'autres choses. » Alors, après, ça dépend évidemment des classes, mais pour moi l'idée c'est que ça sert à vivre, en fait.

00:15:43

LM : Dans les quelques minutes qui viennent de se dérouler, vous vous êtes auto-défini comme professeur de français. De vous à moi, l'intitulé, le titre de nos professions respectives diffère de contexte en contexte, mais j'ai découvert à quel point en France, l'intitulé même pouvait être sujet à – non pas à des tensions, des polémiques, j'exagère, mais – ici, dans le contexte qui est le nôtre, vous vous êtes défini comme professeur de français. C'est comme ça que vous vous définissez ? C'est comme ça que vous vous présentez dans un contexte social où on vous demanderait ce que vous faites dans la vie ?

I : Alors, c'est vrai que ça, ça pose la question justement de, effectivement, la dénomination. On parle de professeurs de Lettres. Officiellement, je suis professeur de Lettres modernes.

LM : L'intitulé dans...

I : L'intitulé, c'est professeur de Lettres modernes, l'intitulé académique, c'est ça. Moi je me définis plutôt comme un professeur de français parce que j'ai tendance, et c'est aussi ce que je dis à mes collègues stagiaires, je leur dis : « Vous savez, nous sommes des artisans. » Moi, je me définis comme un artisan. C'est-à-dire, les enjeux, comme je disais tout à l'heure, « les choses se jouent », etc. Ça peut sembler un peu lyrique, mais à côté de ça, je crois qu'il faut rester aussi très, très modeste. Donc oui, moi, professeur de français, ça me va bien.

00 :17 :09

LM : Bien, je reviens un tout petit peu en arrière. Vous avez signalé que vous aviez pour le moment des élèves de troisième. Donc, votre contexte d'enseignement, pour le moment, ce sont uniquement des troisième ?

I : Troisième et sixième. Donc les sixième, les plus petits au collège pour nous [LM : les plus jeunes qui ont donc 11, 12 ans] Ouais, 10-11 ans, ouais. Et les élèves de troisième qui ont 14 ans.

LM : J'imagine que la part consacrée à ce qu'on dirait la langue est plus importante, justement, en sixième qu'en troisième, je me trompe ?

I : De plus en plus, nous sommes obligés également d'accorder une grande place [à la langue] aux élèves de troisième. Alors, ça, ça serait l'objet de, sûrement, de recherches passionnantes sur le fait que la langue pose de plus en plus de problèmes aux élèves.

LM : Et quand on dit la langue, on parle quand même bien plus de la langue écrite, j'imagine, ou est-ce que la part de l'enseignement de l'oral a pris une importance nouvelle ?

I : L'oral prend une importance depuis plusieurs années – et d'ailleurs c'est très bien, moi j'aime aussi beaucoup travailler l'oral avec eux. Mais c'est vrai que la langue et, enfin la maîtrise de la langue écrite – je le constate avec l'expérience que j'ai, et puis je parle aussi avec beaucoup de collègues, formateurs ou autres – on constate qu'il y a vraiment, de notre point de vue – là, c'est pas très scientifique, hein,

c'est un ressenti, bien sûr – le sentiment qu'il y a une perte de cette maîtrise, et même parfois à l'oral aussi. Et ça, c'est vraiment évidemment problématique par rapport à la littérature.

LM : On pourra y revenir, justement, sur l'articulation, justement, entre l'aspect littéraire et l'aspect linguistique, plutôt, de l'enseignement du français. On va rentrer dans ce qui est encore plus le centre de de notre entretien. Quand vous vous élaborez une séquence de cours à consacrer à un ou plusieurs textes littéraires, quelle place accordez-vous à l'enseignement d'éléments de théorie ?

I : Alors, la place réservée à la théorie, je peux parler peut-être d'évolution, si vous le voulez bien. Moi, par ma formation, la théorie – formation donc, comme je l'ai dit tout à l'heure, au début de l'entretien, formation à l'Université de Dijon – la théorie avait une grande place, mais également au moment de ma formation initiale.

LM : Est-ce que vous pouvez me la situer dans le temps ?

I : Donc là on est en 1990-1991. Donc elle avait vraiment une place importante – tout à l'heure, j'évoquais, je sais pas, par exemple, Vladimir Propp, enfin, le schéma actanciel, tout ça. Enfin, tous ces éléments-là avaient une place importante dans la formation initiale mais aussi dans les manuels scolaires. Je sais pas si c'est un élément dont on peut parler, mais l'évolution des manuels scolaires aussi, c'est extrêmement intéressant, et il était par exemple presque évident à ce moment-là, ou en tout cas, ça semblait s'imposer. Et aussi les corps d'inspection parce que je crois qu'ils jouent un rôle important – 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 » – insistaient beaucoup sur, effectivement, tout ce qui était schéma narratif, actanciel, 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, enfin, ou bien on nous a dit aussi : « ça a été un peu mal compris. » Alors c'est vrai qu'entre le travail de prof et puis ce que ça devenait ensuite, il y avait des écarts considérables. Et puis c'est sorti des manuels. Et quand on ouvre un manuel de français aujourd'hui, il y a finalement assez peu de d'éléments théoriques de ce type-là, en tout cas.

00:21:12

LM : Là vous avez brossé donc une forme d'évolution avec un regard un peu extérieur. Je reviens peut-être à la question : 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.

LM : Vous les utilisez quand même ? Et si oui, lesquels ?

I : Alors on peut quand même, je pense au travail avec les sixième, travailler quand même la structure du récit. Ça, bien sûr.

LM : À l'aide du schéma narratif, du schéma quinaire ? [I : à l'aide du schéma narratif.]

I : Voilà, exactement, quitte bien sûr à montrer qu'il n'est pas toujours respecté. Donc ça, ça reste. le schéma narratif. En troisième, le travail sur le point de vue. [Hésite] Ça, le point de vue, ça reste quand même un élément, justement, qui va être travaillé régulièrement. Voilà, ce sont ceux qui me viennent à l'esprit là, de manière spontanée. Il y en a sans doute d'autres, mais c'est vraiment, sur les deux, voilà qui, pour les deux niveaux qui me concernent, ce sont les deux qui me viennent à l'esprit.

00:22:34

LM : Et d'ailleurs, ces choses qu'on vient d'articuler (point de vue, schéma narratif), vous les désignez dans votre enseignement comme des notions, des concepts, des outils ? Enfin, quel mot utilisez-vous pour les nommer d'une certaine façon ?

00:22:54

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 boîte à outils. Que peut-on prendre dans la boîte 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. »

LM : Ça veut dire vraiment, donc visuellement, dans la classe, il y a un endroit où il va y avoir une explicitation de ce que c'est le point de vue...

I : Un rappel sur le point de vue, par exemple, [LM : que vous décrivez comment ?], oui, avec un schéma, par exemple, une carte mentale, voilà, ce genre d'outils.

LM : Mais, par exemple, vous utilisez un manuel dans les classes ?

I : Alors oui, on a des manuels, mais c'est vrai que moi je prends du recul par rapport au manuel. Je peux piocher...

LM : Mais ce point de vue, par exemple, le schéma narratif, vous le disiez tantôt, ils n'apparaissent plus explicités ?

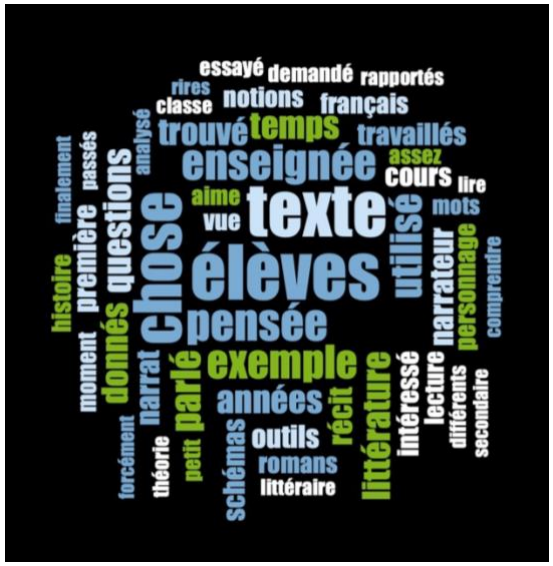
I : Alors, si ça, par exemple, c'est un outil qui reste quand même. D'ailleurs c'est peut-être aussi pour ça que je continue aussi, parce qu'il est présent aussi dans les manuels. Si, ça fait partie des outils qu'il reste dans les manuels, mais parfois dans les manuels, franchement, ce n'est pas d'une grande clarté. Moi je trouve qu'il reste une complexité. Je me dis, parfois, les auteurs de manuels, ils connaissent les élèves, quand même. Ils savent que si on leur présente ça comme ça, ça ne passe pas. C'est souvent très théorique pour le coup. Alors certes, ce sont des éléments théoriques, mais voyez, je parlais de cartes mentales, je parlais de de schéma, alors parfois, je fabrique des choses, en fait.

LM : Et ça veut dire que, donc, ces outils, il s'agit quand même à un moment que les élèves se les approprient, se les voient explicités : il vous arrive de consacrer un cours, une séquence d'enseignement, spécifiquement à l'apprentissage d'une notion théorique comme celle-là ?

I : Alors, par exemple, si, si je prends le point de vue, oui, clairement. Ouais, avec mes troisième, à un moment, je pose ça. [Hésite] Enfin comme vous dites, j'essaie de le construire avec eux aussi. On est quand même beaucoup dans une forme de co-construction. 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.

Annexe 6. Fréquence de mots dans les entretiens

50 mots les plus fréquents dans les entretiens (les questions posées ont été omises)



Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré	Mots similaires
élèves	6	991	1,19%	éleve, élève, élèves
texte	5	956	1,15%	texte, textes
chose	5	859	1,03%	chose, choses
pensée	6	639	0,77%	pensaient, pensais, pensait, pensant, pensantes, pense, penser, pensez, pensé, pensée, pensées
enseignée	9	615	0,74%	enseignable, enseignables, enseignais, enseignait, enseignant, enseignante, enseignantes, enseignants, enseigne, enseignement, enseignements, enseigner, enseignes, enseigné, enseignée
exemple	7	581	0,70%	exemple, exemples
utilisé	7	540	0,65%	utilisables, utilisaient, utilisais, utilisait, utilisant, utilisation, utilise, utiliser, utiliserai, utiliseraient, utiliserais, utiliserait, utiliseront, utilises, utilisez, utilisiez, utilisé, utilisée, utilisées, utilisés
parlé	5	513	0,62%	parlaient, parlais, parlait, parlant, parle, parler, parlera, parlerais, parlerait, parlerez, parles, parlez, parliez, parlé
questions	9	475	0,57%	question, questionnais, questionne, questionnement, questionnements, questionner, questionnerai, questionnés, questions
littérature	11	474	0,57%	littérature
années	6	467	0,56%	anné, année, années

temps	5	463	0,56%	temp, temps
trouvé	6	458	0,55%	trouvaient, trouvais, trouvait, trouvant, trouve, trouver, trouverai, trouverais, trouves, trouvez, trouvé, trouvée, trouvées, trouvés
donnés	6	442	0,53%	don, donnaient, donnais, donnait, donnant, donne, donner, donnera, donnerai, donnerais, donnerait, donnes, donnez, donné, donnée, données, donnés
récit	5	397	0,48%	récit
narrateur	9	390	0,47%	narrateur, narrateurs
narrat	6	388	0,47%	narrat, narratif, narratifs, narration, narrations, narrative, narratives
outils	6	380	0,46%	outil, outils
première	8	371	0,45%	premier, premiers, première, premièrement, premières
cours	5	369	0,44%	cour, courant, courante, courants, courir, cours
travaillés	10	365	0,44%	travaillais, travaillait, travaillant, travaille, travailler, travailles, travaillez, travaillé, travaillée, travaillées, travaillés
schémas	7	357	0,43%	schèmes, schéma, schémas
intéressé	9	347	0,42%	intéressais, intéressait, intéressant, intéressante, intéressantes, intéressants, intéresse, intéresser, intéresserait, intéressé, intéressée, intéressés
français	8	331	0,40%	franc, france, francs, français
personnage	10	331	0,40%	personnage, personnages
notions	7	330	0,40%	notion, notions
vue	3	327	0,39%	vue, vues
romans	6	326	0,39%	roman, romane, romanes, romaniste, romanistes, romans
lecture	7	315	0,38%	lecture, lectures
histoire	8	311	0,37%	histoire, histoires
moment	6	301	0,36%	moment, moments
aime	4	296	0,36%	aimais, aimait, aime, aimer, aimeraient, aimerais, aimerait, aimes, aimez, aimé, aimées
mots	4	290	0,35%	mot, mots
assez	5	282	0,34%	assez
petit	5	278	0,33%	petit, péter
demandé	7	276	0,33%	demandais, demandait, demandant, demande, demander, demandera, demanderais, demanderait, demandes, demandeuses, demandez, demandiez, demandé, demandée, demandées
essayé	6	273	0,33%	'essayais, essai, essaie, essaierai, essaies, essayaient, essayais, essayait, essayant, essayer, essayez, essayé
classe	6	256	0,31%	classe, classement, classer, classes, classé, classés
différents	10	255	0,31%	différemment, différence, différences, différent, différente, différentes, différents
littéraire	10	251	0,30%	littéraire, littéraires

analysé	7	250	0,30%	analysait, analysant, analyse, analyser, analyses, analysez, analysé
rapportés	9	250	0,30%	rapport, rapporte, rapporter, rapports, rapporté, rapportés
théorie	7	249	0,30%	théorie, théories
comprendre	10	248	0,30%	comprendrait, comprendre, comprendrez
passés	6	247	0,30%	passais, passait, passant, passe, passer, passeraient, passerait, passeront, passes, passez, passiez, passée, passés
lire	4	247	0,30%	lira, lire
rires	5	239	0,29%	rire, rires
finalement	10	239	0,29%	final, finale, finalement, finales, finalité, finalités, finaux
forcément	9	237	0,28%	force, forcer, forces, forcé, forcée, forcément, forçait
secondaire	10	229	0,28%	secondaire, secondaires

Mots ignorés dans le projet Nvivo :

a à abord abordaient abordais abordait aborde abordé abordée abordées aborder abordera aborderai abordes abordés abordez abordiez abords afin ai ainsi alor alors ans après attendu au aujourd auquel aussi autre autres aux auxquelles auxquels avais avait avant avec avez avoir bah beaucoup ben bien bienne bon bonne bonnes bons c ça car cas case caser cases ce ceci cela celle celles celui cependant certain certaine certaines certains ces cet cette ceux chez ci combien comme comment concernant contre coup coupe coupé coupée couper couperez coupes coupés coups d dans de debout dedans dehors déjà delà depuis derrière des dès désormais desquelles desquels dessous dessus deux devant devers devra dira dirai diraient dirais dirait dire direz diriez dis disaient disais disait disant dise disiez dit dite dites dits divers diverse diverses doit donc dont du duquel durant elle elles en encore enfin entre environ ès est et était etc été etre être eu eux évidemment évidence évidences évident évidente évidentes évidents excepté fair faire fais faisaient faisais faisait faisant faisiez fait faite faites faits faut faute fautes fois général générale généralement générales généraliste généralistes généralités généraux hélas hormis hors hui il ils importance important importante importantes importants importe j je jusqu jusque juste justement justements l la là laquelle le lequel les lesquelles lesquels leur leurs lorsque lui m ma mais malgré me même mêmes merci mes mien mienne miennes miens moi moins mon moyennant n ne néanmoins ni non nos notre nôtre nôtres nous ô on ont ou où ouais oui outre par parce parfois parmi part partait partant parte parti partie parties partir partis pas passé pendant peu peut plein plus plusieurs plutôt point pointant pointe pointer points pour pourquoi près proche puis puiser puisque qu quand que quel quelle quelles quelqu'un quelque quelques quels qui quoi quoique revoici revoilà s sa sais saisi saisie saisir saisis saisissent saisit sans sauf se selon sera seraient serais serait série séries seriez seront sers ses si sien sienne siennes siens sinon soi soit son sont sous souvent suis suivant sur t ta te tel télé telle tellement telles tels tes tien tienne tiennes tiens toi ton toujours tous tout toute toutes très tu un une va vais vers voici voilà voir voire vois vont vos votre vôtre vôtres vous vrai vraie vraies vraiment vu y

Annexe 7. Grille d'analyse des prescrits

	Belgique			**France**			**Québec**	**Suisse**
	Prescrit 1	Prescrit 2	Prescit …	Prescrit 1	Prescrit 2	Prescit …	Prescrit…	Prescrit…
Référence du prescrit (nom du fichier tel que repris dans le dossier)								

Liste des notions à vérifier *Si le terme principal n'apparait pas, chercher par indicateurs seconds (termes entre parenthèses)* *Dans le cas de présence du terme principal, veiller à vérifier l'occurrence des termes entre parenthèses*								
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 (homo-, hétérodiégétique, ou autre terminologie équivalente)								
Narrateur interne/externe								
Narrateur omniscient								
Narrateur… autre (optionnel, absent, témoin, personnage…)								
Narrateur non fiable								
Narration à la 1ère, 2ème ou 3ème personne								
Narrataire								
Enchâssement narratif (narration intradiégétique)								
Focalisation								
Perspective								
Point de vue								

Analepse (flashback)								
Prolepse (flashforward)								
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)								

REFERENCES THEORIQUES éventuelles des notions narratologiques (analyse globale par programme)								
<u>Savoirs savants / de référence :</u> référence (oui/non), modalités (explicite / implicite), caractéristiques (place…), articulation aux autres composantes du discours. + Supposés familiers du lecteur (connivence) ? de quel lecteur (puisque destinataires multiples) ?								

FINALITES D'APPRENTISSAGE des notions ou de leur usage								
Finalités d'aprentissage dans lesquels le recours à la notion / aux savoirs s'inscrit: Compétences visées? Opérations de lecture liées?								

(Suggestions de) MISE EN ŒUVRE								
Dispositifs								
Tâches (en production /en réception?)								
supports								

INSTANCES (analyse du discours des plans d'étude)								
Quel locuteur (marques énonciatives)								
Quel destinataire (représentations)								
Quelle représentation de l'archi-élève								

Visées de l'enseignement du français								

(Si présent) Finalité de l'enseignement de la littérature								

EXAMEN DES NOTIONS PRESENTES								
NOTION 0 (à dupliquer pour chaque notion présente)								
Présence du terme								
Présence du concept sous une autre terminologie								
Statut 1: objet enseignable ou outil (enseignable ou moyen) ?								
Statut 2 : prescrit ou recommandé (en totalité ou par dimensions)								
Place 1 : ampleur (nbre d'occurrence sur nbre de page)								
Place 2 : situation dans la progression								
Place 3 : place dans l'organisation textuelle (dans quel environnement discusif est mentionné la notion : liste de concepts narrato? Chapitre consacré à l'analyse littéraire? …)								
Page(s) concernées								

Annexe éventuelle *Indiquer le nom du fichier établi sur le modèle suivant:* *BE-2e degré-Général-Segec* *FR-Lycée-professionnel* *CH-Postobligatoire-VD*								