

## Le récit, objet disciplinaire en français ?

---

Bertrand Daunay

Université Lille 3, ÉA Théodile

Nathalie Denizot

Lycée Voltaire, Wingles, ÉA Théodile

### Introduction

Le récit, dans la discipline « français », est-il un *objet disciplinaire* ?<sup>(1)</sup> La question peut surprendre, tant ce statut d'objet disciplinaire semble naturel : rien n'est moins sûr pourtant, si l'on considère l'histoire de la discipline et la configuration générique du *récit* en contexte scolaire. Notre approche, exploratoire, veut poser quelques jalons pour l'histoire et la caractérisation actuelle du récit dans la discipline « français », par l'étude de deux corpus : les instructions officielles françaises et quelques manuels représentatifs.

Nous nous proposons, dans un premier temps, de décrire la manière dont le genre du récit se constitue dans l'histoire de la discipline, en faisant ressortir une distinction importante entre deux *pratiques* du récit, selon qu'il est objet de lecture ou d'écriture : si le récit apparaît comme un genre scolaire très tôt dans les instructions officielles et les manuels, c'est uniquement comme objet de production ; la catégorie générique « récit » n'est en revanche pertinente en lecture que depuis les années 1970, *via* notamment l'introduction de savoirs narratologiques comme objets d'enseignement.

Dans un deuxième temps, nous interrogerons deux des enjeux d'apprentissage qui ressortent de la constitution du récit en objet disciplinaire identifiable : dans la logique traditionnelle, qui fait du récit une catégorie générique pertinente seulement pour l'écriture, c'est la constitution d'un « réalisme sco-

---

(1) Un premier état de notre réflexion a été présenté lors de la journée d'étude « Le récit dans les disciplines scolaires », dans le cadre du programme « Récits, savoirs et sociétés » de la MSH de Lille, le lundi 21 mars 2005.

laire » qui importe ; dans la configuration didactique actuelle de la discipline « français », l'un des enjeux importants de l'étude du récit (en lecture comme en production) est la construction d'une *catégorie* identifiable, à la croisée des typologies textuelles et discursives et des classifications génériques.

## 1. Le récit dans les pratiques de la discipline

### 1.1. Deux pratiques différentes pour deux objets différents

Le récit est un objet à lire et à écrire, mais son statut change selon qu'il est objet de lecture ou d'écriture – au primaire comme au secondaire<sup>(2)</sup>. Avant les années 1970 (qui constituent une rupture, de ce point de vue, on le verra), le mot *récit* n'est presque jamais utilisé pour désigner des objets à lire. Dans le relevé des instructions officielles pour le primaire qu'a fait André Chervel (1995), au tome 2 (1880-1939), on ne trouve pas *récit* pour désigner des lectures à faire<sup>(3)</sup>. La lecture est traitée très généralement, soit pour décrire les méthodes d'enseignement initial de la lecture, soit pour évoquer l'accès à la littérature, désignée très généralement (« les textes », « les morceaux », etc.), ou selon la catégorisation vers/prose (on parle de prose et de vers, de prosateurs et de poètes), ou encore selon leurs genres spécifiques (la fable, le théâtre, le drame, etc.). Dans les *listes d'œuvres* à lire (au primaire comme au secondaire), on peut trouver des *récits* (toujours au pluriel), mais spécifiés génériquement<sup>(4)</sup> ou historiquement<sup>(5)</sup>.

Or le mot *récit*, isolé et au singulier, apparaît constamment quand il s'agit de production – écrite essentiellement, mais aussi orale. C'est un signe de l'existence d'un *objet scolaire* identifié différemment selon la pratique qui le met en œuvre. Le récit est en soi un *genre scolaire* en production, il est une catégorie générale qui regroupe des *genres littéraires distincts* en lecture. Ce qui veut dire que le récit est une catégorie pertinente en production, inutile en lecture ou, si l'on veut, il peut être *en soi* un objet d'enseignement-apprentissage en écriture, pas en lecture. À cet égard, l'histoire de la discipline éclaire le propos d'Yves Reuter (2000) qui note que le récit est inséré dans des pratiques d'enseignement, elles-mêmes différenciables selon plusieurs axes, dont l'axe production/réception<sup>(6)</sup>.

---

(2) Qu'il s'agisse des deux ordres d'enseignement, quand ils étaient nettement séparés, ou des niveaux d'enseignement, depuis l'unification du système.

(3) Une exception dans les programmes de l'enseignement primaire supérieur, 1893 : « Contes, récits, nouvelles français et étrangers » (Chervel, 1995, II, p. 162).

(4) Par exemple, « récits d'explorations » (programmes de l'école primaire de 1909, Chervel, 1995, II, p. 238).

(5) Par exemple : « Contes et récits tirés d'auteurs anciens traduits en français ; contes et récits tirés du Moyen Âge mis en français ; contes et légendes des littératures étrangères traduits en français » (programmes des cours complémentaires de 1943 : Chervel, 1995, III, p. 54) ; « contes et récits extraits des prosateurs et poètes du Moyen Âge mis en français moderne » ; « contes et légendes tirées des littératures étrangères » ; « récits relatifs à la découvertes et à l'exploration du monde » (programmes des cours complémentaires, *ibid.*, 1947, p. 92).

(6) Cf. encore la communication d'Yves Reuter lors de la journée d'étude « Le récit dans les disciplines scolaires », déjà citée, à paraître dans les actes (Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion).

Ce qui se déduit ainsi du seul usage du mot dans les instructions officielles se vérifie dans les manuels. Prenons l'exemple du manuel de lecture expliquée de Jean-Antoine Calvet (1927). La méthode d'explication est précisée dans une longue introduction et il explique dans un premier chapitre qu'il existe des « lois particulières des genres littéraires », séparés en deux catégories : poésie (lyrique, épique, dramatique, didactique) et prose (histoire, éloquence, roman, prose didactique, lettre).

Or, dans le deuxième chapitre (« buts et résultats de l'analyse littéraire ») : les « résultats pratiques » sont les suivants :

**Résultats pratiques.** — En lisant et en expliquant les textes qui sont des modèles on apprend à écrire soi-même dans une langue correcte et élégante. Les principaux genres dans lesquels s'exercent les écoliers sont : la description, le récit, le portrait, la lettre, le dialogue et la dissertation [Calvet, 1927, p. 16].

Et il poursuit en détaillant ce qu'il appelle des « **genres scolaires** ». Il identifie clairement *le* « récit » à écrire (p. 17), et ajoute qu'il fournit dans son recueil de morceaux choisis « des modèles de récits parfaits », parmi lesquels il cite notamment une fable de La Fontaine et des extraits de Bossuet ou de Lamennais (p. 18) : *le récit*, comme genre scolaire, est ce que l'élève peut produire, en prenant appui sur *des récits*, qui sont autant de genres littéraires différents, que l'élève est invité à lire. Il est assez clair que le récit n'existe pas comme genre *à lire*, mais comme genre *à produire*.

Prenons un autre exemple, plus récent, et destiné aux élèves du secondaire : dans son traité de composition française, Pierre Frémy (1962) décrit l'objet *récit* dans une première partie, intitulée « narration » (p. 86) :

La *narration* est proprement le *récit*. On dit aussi un *conte*, une histoire, et fréquemment l'enfant demande : « Racontez-moi une histoire », sans se douter qu'il réclame qu'on lui fasse une narration.

Car dans la langue scolaire, le mot *narration* finit par englober plusieurs genres distincts qui, outre le *récit*, sont la *description*, les *impressions*, le *portrait*, le *dialogue*.

Il faut noter au passage l'expression « dans la langue scolaire », qui fait effectivement ressortir le récit comme *genre scolaire*. Mais dans une deuxième partie, « les sujets littéraires » (donc les dissertations sur des textes *à lire*), il liste, dans une sous-partie intitulée « les genres » (pp. 179-186) :

- Récits
- Le théâtre
- Le lyrisme
- L'éloquence, ou art oratoire
- Moralistes et critiques

Dans cette liste, « récits » est au pluriel, du fait que le mot recoupe divers genres littéraires (p. 179) : « le *conte* (quelques pages) ; la *nouvelle* (plus longue) ; la *fable* (issue de l'*apologue* antique qui était un conte assez sec illustrant une leçon de morale) ; le *roman* (récit assez long, – parfois très long). »

On voit bien la différence entre la *composition* d'un récit et la *lecture* des

récits (en vue d'un commentaire). Dans le premier cas, l'auteur décrit un genre scolaire (*le récit*), dans le deuxième cas, il décrit les genres littéraires, regroupés sous une catégorie (*les récits*), mais cette catégorie ne fait pas l'objet d'un savoir spécifique. Et il n'y a pas de concordance entre les deux.

Il faut attendre les instructions officielles de 1978 pour que le *savoir lire le récit* devienne un objet d'enseignement-apprentissage spécifique dès le primaire. Dans une rubrique « Exploiter le savoir lire », sont précisés les savoirs construits *par* et *pour* la lecture, avec des exercices qui étaient ordinairement réservés à la production (orale ou écrite) de récits :

Raconter ce qu'on vient de lire, mimer l'histoire ou la transposer (en totalité ou en partie) sous forme de dessins ou d'une bande dessinée ; inventer une suite ou des variantes cohérentes ; répondre (oralement ou par écrit) à des questions simples sur le texte ; identifier les principaux personnages, indiquer leur rôle, et retrouver l'enchaînement des principales péripéties ; choisir un passage significatif en vue de sa lecture à haute voix à l'intention d'autrui [Instructions officielles de 1978 pour le cours élémentaire, Chervel, 1995, III, p. 314].

La production est donc ici au service de la réception, et le changement de statut de l'objet est net : *savoir lire le récit* devient un objet d'enseignement-apprentissage. La nouveauté du programme de 1978 consiste dans le fait que le genre du récit existe et qu'un savoir peut se construire sur lui *en lecture*. Il est susceptible d'un travail réflexif, ce qui s'explique par le fait que le récit fait l'objet, à cette époque, d'un véritable travail scientifique de description, et l'introduction du *récit* comme objet d'analyse spécifique tient à un phénomène de transposition didactique de ces savoirs savants construits hors de la sphère de l'école. Cela se perçoit clairement dans les programmes pour le primaire de 1995 et surtout dans l'ouvrage semi-officiel *La Maîtrise de la langue à l'école* (1992), sous l'influence claire (et revendiquée) des recherches sur les typologies textuelles<sup>(7)</sup>.

En revanche, dans la configuration ancienne, le phénomène de transposition didactique ne peut se décrire de la même manière en production et en réception : pour le dire vite, en lecture, le phénomène de transposition didactique telle que l'a décrite Chevallard est à l'œuvre quant à la question des *genres littéraires* (savoir emprunté hors de la sphère de l'école), alors qu'en production, c'est plutôt le processus de création scolaire interne qui domine, comme on l'a vu : l'emprunt à la rhétorique reste un emprunt interne, la rhétorique pouvant être considérée comme une approche didactique des genres scolaires.

La même évolution s'observe dans le secondaire, où il faut attendre 1985 pour que le récit soit une entité identifiable en lecture : dans les programmes de collège de cette année-là, dans la partie « Formation d'une culture », on trouve, pour les classes de 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> la triade **récit**/théâtre/poésie, (alors que pour les classes de 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, on trouve la triade **écrits en prose**/théâtre/poésie), le récit étant alors conçu comme un *genre* identifiable et susceptible de savoir en lecture.

---

(7) Cf. notamment Chervel, 1995, III, p. 440 *sq.*

L'introduction du « schéma narratif » dans les programmes de collège, à partir de 1996, parachève ce processus de construction du récit en objet d'apprentissage à part entière, tant en lecture qu'en écriture. L'expression apparaît à trois reprises seulement, et uniquement dans les documents d'accompagnement (cycle central et troisième), mais on peut lire dans ceux de troisième (p. 5) : « Les élèves ont depuis longtemps appris à reconnaître et à manipuler le schéma narratif ».

Ce sont en fait les auteurs de manuels qui ont fait la fortune du schéma narratif, depuis les années 1980. La notion, issue à la fois d'analyses littéraires, linguistiques et psycho-cognitives<sup>(8)</sup>, est transposée à l'école, et devient un outil systématique de lecture et de production de récit, qui en structure la définition et qui en organise l'apprentissage. Le schéma narratif permet ainsi de mettre en œuvre des interactions lecture/écriture, pour viser des apprentissages à la fois narratologiques et langagiers. Il est présenté de manière plus ou moins rigide selon les manuels<sup>(9)</sup>, qui peuvent également construire autour de lui des apprentissages plus complexes sur l'ordre de la narration (retours en arrière, anticipation) ou sur les choix narratifs (ellipses, points de vue, etc.).

On peut s'interroger sur les conditions de la lente émergence du récit comme objet disciplinaire à part entière – en lecture comme en écriture<sup>(10)</sup> : elle s'accompagne en effet, dans les pratiques de lecture, d'un passage « de l'œuvre au texte » (comme le dit Halté, 1992, p. 29, en référence implicite à Barthes, 1971), au sens où l'objet d'apprentissage en lecture devient une entité abstraite, le *récit* étant conçu comme une organisation textuelle qui ramène les œuvres lues à leur appartenance à une catégorie. Quand c'est cette catégorie qui devient objet de savoir, les œuvres littéraires peuvent prendre statut d'exemplification et n'être plus l'objet central du travail des élèves, comme c'était le cas dans les approches traditionnelles, où la catégorie *récit* n'était pas pertinente pour approcher les œuvres en lecture. Cette évolution participe évidemment de la mise à distance du paradigme humaniste dans l'enseignement du français au profit d'une approche méthodique des textes, favorisée par l'emprunt de concepts théoriques plus identifiés, mais peut-être au détriment du contact direct avec l'œuvre littéraire en tant que telle.

## 1.2. Le récit en production : les contours d'un genre scolaire

La tradition disciplinaire, on l'a vu, a très vite constitué le récit comme *genre scolaire* en production : il s'agit maintenant de se demander en quoi consiste le genre en question. Dans le manuel de Charrier et d'Ozouf, *Pédagogie vécue* (1918/1948), on trouve une description du récit, dans le cadre des « exercices de langage », dont une partie consiste en « l'exercice de la narra-

---

(8) Voir par exemple Fayol (1985), notamment les chapitres IV (*Le « schéma » narratif*) et VII (*La théorie du schéma en difficulté*).

(9) On appréciera par exemple le sujet d'écriture suivant, donné à la suite d'un extrait de roman d'Orsenna : « En fonction du caractère du héros, imaginez la suite de texte en un récit de vingt lignes structuré en cinq étapes » (Delannoy-Poilvé, 2000, p. 79).

(10) Qui trouve son achèvement complet dans les derniers programmes pour le lycée, où il prend le statut d'objet d'étude spécifique en seconde – nous y reviendrons en deuxième partie.

tion orale » – revendiquée par les auteurs du manuel en ces termes : « Nous réclamons pour lui sa place dans l'école, la place que lui assigne le programme... **nous allions dire le protocole scolaire** » (p. 265).

Dans ce cadre, Charrier et Ozouf élaborent un savoir sur la narration, destiné à la (re)production orale du récit, mais en vue de l'apprentissage de la composition française ; voici la note :

Toute narration comprend toujours trois parties essentielles : *l'exposition*, *l'intrigue*, qui comprend un certain nombre de scènes, *le dénouement*. Les maîtres pourraient exercer les élèves les plus avancés à distinguer ces trois parties. Ils leur fourniraient ainsi une méthode de travail en vue de **l'analyse sommaire des récits**.

Pour jouer sur les mots, ce qui reste au bout du compte pour la production, c'est un *sommaire* de récit, si l'on donne à ce mot son sens narratologique : chez Gérard Genette (1972, p. 130), le *sommaire* est une narration *résumée*, « sans détails d'action ou de parole ». Yves Reuter (1996, p. 16) avait observé que le récit scolaire est un *sommaire*, sans scène d'une part, d'autre part sans autre référent générique que le *genre scolaire du récit*.

C'est ce qui explique que le récit a subi peu de variations depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle – et le schéma narratif, de ce point de vue ne change pas grand-chose au genre scolaire institué : conçu en général comme *plan de texte*, contre sa logique initiale, il est d'ailleurs souvent ramené aux trois éléments du plan traditionnel. Ce dernier se caractérise par deux exigences : le respect de l'ordre chronologique des événements <sup>(11)</sup> et l'organisation en trois parties comme chez Charrier et Ozouf : exposition, intrigue (ou nœud), dénouement. Trilogie empruntée (sans qu'il soit jamais cité) à Aristote, qui affirme l'identité de la tragédie et de l'épopée sur ce point <sup>(12)</sup>. Cette identité entre théâtre et narration est posée par Vincent (1916, p. 302) :

Le drame dans la narration. – La narration est essentiellement un drame, tragique ou comique, en raccourci. Les faits y sont racontés au lieu d'être représentés sous nos yeux : là est toute la différence. Par conséquent, il faut donner à nos récits une forme et une allure dramatiques, avec exposition, péripétie, nœud et dénouement, avec personnages et décor <sup>(13)</sup>.

Cette importance du plan est évidente dans un exercice qui porte sur la *composition* française, le terme renvoyant à son usage rhétorique. Du reste, il faut voir dans la rhétorique l'origine du genre scolaire : c'est dans les exercices préliminaires proposés par les traités pédagogiques de rhétorique que l'on

---

(11) Par exemple : Grill, Guillermit (1928, p. 162) : « On doit raconter les faits dans l'ordre où ils se passent, dans l'ordre chronologique ». Cf. encore Hamel R. et Brinon M. (1930, p. 138).

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

(13) Cf. Grente (1923, p. 182) : « Tragique ou comique, *la narration est toujours dramatique*, en ce qu'elle forme scène, et qu'elle a, comme le drame une *exposition*, un *développement* et *dénouement*. »

trouve en première place la « narration » (*diègèma, narratio*), après la « fable ». La fable est une imitation d'Ésope, la narration « consiste à exposer un fait en tenant compte de six éléments : acteur, action, temps, lieu, manière, cause »<sup>(14)</sup>.

La « narration » ou le « récit » sont, dès le départ de la rédaction ou de la composition française, la première forme d'écriture scolaire, préparatoire aux autres formes de composition que sont notamment les dissertations, même si la distribution des genres scolaires varie assez fortement, comme on le verra plus loin<sup>(15)</sup>. La progression des apprentissages est évoquée par de nombreux manuels<sup>(16)</sup> ou instructions officielles<sup>(17)</sup>.

Cela suffit à comprendre que le récit, qui occupe les premières années d'enseignement, disparaisse en tant que tel à partir des grandes classes, dans un long processus qui faisait écrire à Genette, dès 1969, dans son article « Rhétorique et enseignement » (1969, p. 30) :

L'apprentissage technique de l'écriture (ce qui subsiste de la fonction normative de la rhétorique) se fait désormais à travers des exercices qui ne sont plus des *œuvres* (ou du moins des essais ou des imitations d'œuvres), mais des *commentaires* : l'exercice scolaire n'est plus imitatif, mais descriptif et critique, la littérature a cessé d'être un modèle pour devenir un *objet*.

Le récit disparaît alors, *sous toutes ses formes*, de la pratique d'écriture, pour devenir un objet de lecture et de commentaire. Même l'introduction de l'écriture d'invention dans les derniers programmes pour le lycée ne change pas grand-chose, dans la mesure où, en production, ce qui compte n'est pas le *récit*, mais les différents genres qui le constituent : on écrit des fables, des nouvelles, etc., mais (pratiquement) pas des *récits*.

Il faut dire encore un mot (rapide<sup>(18)</sup>) de l'acte de production en classe. Ce dernier a subi des variations diverses. Tout d'abord, pour en rester à la question de la progression scolaire, le récit est considéré comme susceptible d'être

---

(14) Description faite par Desbordes (1996, p. 133), qui emprunte la description des exercices préliminaires de la rhétorique à Aphthonios d'Antioche (IV<sup>e</sup>-V<sup>e</sup> siècles) – dont l'œuvre fut traduite en latin à la Renaissance et garda une influence jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. La liste d'Aphthonios est la suivante : « La fable, la narration, la chrie, la maxime, la réfutation, la confirmation, le lieu commun, l'éloge, le blâme, la comparaison, l'éthopée, la description, la thèse, la proposition de loi. »

(15) L'emprunt à la tradition rhétorique s'explique aisément, si l'on en croit Chervel (1995, II, p. 29) : « Quant aux traditions pédagogiques du primaire, il serait vain d'y chercher, en 1880, la moindre trace de méthode d'enseignement de la rédaction. Tout est à construire, dans l'urgence. [...] La didactique de la rédaction à l'école primaire se met en place à partir de 1880. »

(16) Par exemple Beaugrand (1960) *Manuel pratique de composition française*, tome 1, Paris, Hachette, p. 3 : « Nous commençons par le récit simple parce que l'enfant de 11-12 ans est surtout sensible à l'action. Mais, très vite, la description sera sentie comme une nécessité du récit. »

(17) Dans les listes de sujets de composition française, la narration vient la plupart du temps en premier. Ce qui s'explique, selon les instructions officielles de 1923, par le fait que l'enfant « préfère [...] la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé » (Chervel, 1995, II, p. 328).

(18) L'approche est rapide, dans la mesure où les questions ici traitées concernent finalement l'ensemble de la « rédaction », et pas seulement le récit – et que l'essentiel sur cette question a été dit par Petitjean (2005 et 1999).

produit à des âges différents selon les époques : avant les années 1970, on le considère comme réservé aux élèves d'au moins 11 ans ; on le juge actuellement accessible aux élèves de maternelle, même quand ils ne sont pas scribes.

Pour nous en tenir au primaire, la comparaison des instructions officielles de 1923 et d'un ouvrage semi-officiel de 1992 (*La Maîtrise de la langue à l'école*) est, pour être caricaturale, assez parlante : en 1923, la progression est envisagée quasiment du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe, du paragraphe au texte ; cette approche « synthétique » de la rédaction est discutée par Jean Zay dans les instructions officielles de 1938 (et par Freinet dès 1937) au nom du principe « analytique » (cf. Petitjean, 1999), mais cela ne remet pas en cause l'idée de réserver le récit aux grands élèves, au cours supérieur. En 1992, au contraire, les élèves sont invités à *produire des textes* dès le CP, sachant qu'au cycle II, « *le récit est certainement un bon support* » (p. 440).

Cette comparaison ne doit pas masquer qu'il y a eu évolution, et la coupure, s'il faut la dater, s'observe dans le programme de 1972. Celui-ci rappelle (Chervel, 1995, III, p. 225) le débat entre les instructions de 1923 (Bérard) et de 1938 (Zay) et prend parti pour ces dernières, en en tirant les conséquences qu'elles n'avaient pas tirées pour la progression : « On peut même [...] obtenir au CE1, voire à la fin du CP, de brèves rédactions qui résument une histoire en quelques mots » (Chervel, 1995, III, p. 228). Cette possibilité s'accompagne d'un exercice spécifique, qui est la reconstitution de texte (introduite dans ces programmes), pendant *écrit* de la « narration orale » dont nous avons parlé.

Une telle évolution est possible par la dissociation de la graphie et de la production de texte mais aussi par la distinction opérée entre *scripteur* et *producteur du texte* – cette distinction étant elle-même possible par une conception de l'écriture qui dissocie *l'acte d'écrire* de *l'expression* individuelle : on peut donc écrire un récit (ou plus généralement un texte) à plusieurs, voire sans le graphier : l'introduction de la « dictée à l'adulte » dans *La Maîtrise de la langue à l'école* puis dans les programmes de 1995 est emblématique de ce point de vue <sup>(19)</sup>.

En même temps, comme nous l'avons signalé, le récit en tant que tel est devenu depuis les années 1970 un objet d'apprentissage à part entière, en lecture comme en production, et cette attention nouvelle portée au récit a des répercussions importantes sur le genre scolaire qu'il incarne. Apprendre à produire un récit, c'est ainsi apprendre à « manipuler » (pour reprendre un terme du document d'accompagnement de troisième) le schéma narratif, c'est apprendre à jouer avec un certain nombre de concepts narratologiques <sup>(20)</sup>, c'est appren-

---

(19) Enfin, il faudrait encore interroger (mais nous ne le ferons pas ici, faute de place) le statut du récit (et les variations qu'il subit) selon qu'il est objet d'apprentissage ou d'évaluation, selon qu'il entre ou non dans un *projet* (en général *collectif*) *d'écriture*, selon qu'il est soumis à un sujet ou qu'il est « librement » produit. La rédaction à « sujet libre » est préconisée (parmi d'autres) dès les instructions officielles de 1923, mais il faut attendre celles de 1972 pour introduire la possibilité du « texte libre » de Freinet, sans respect cependant des principes de ce dernier (sur ce point, cf. Clanché, 1988).

(20) Sur les intérêts et les limites de l'apport de la narratologie à l'enseignement du récit, cf. Reuter (2000).

dre aussi à combiner des formes de discours, de la description à l'argumentation. Le programme du collège prévoit ainsi toute une progression raisonnée dans la production du récit, du récit « simple », c'est-à-dire linéaire, au « récit complexe »<sup>(21)</sup>. Et les manuels proposent des batteries d'exercices pour préparer à l'écriture du récit, décomposant souvent en une série de micro-exercices les tâches d'écriture des élèves.

## 2. Récit et enjeux disciplinaires

La question de savoir si le récit est un *objet disciplinaire* n'a donc de sens que si l'on considère son inscription dans des pratiques de lecture/écriture et dans une configuration disciplinaire données<sup>(22)</sup>. Si la production de récit, par exemple, appartient à la tradition disciplinaire, le récit n'est pourtant pas, dans cette même tradition, un objet pertinent dans les pratiques de lecture : en tant qu'objet à lire, le récit est alors disciplinairement invisible, en quelque sorte.

Cette invisibilité témoigne en fait de la naturalisation de l'objet : pour que le récit soit un objet disciplinaire, il faut le *construire* – ou le reconstruire. Et cette construction est fonction des enjeux propres à telle ou telle configuration disciplinaire : comme nous l'avons montré, le récit devient objet d'apprentissage en lecture à un moment où la discipline emprunte aux recherches linguistiques et textuelles un certain nombre de concepts et de théories qui modifient le statut du texte dans le cours de français.

Une analyse exhaustive de la question des enjeux disciplinaires liés au récit en tant qu'objet à enseigner dépasserait cependant le cadre de notre article. Nous proposons donc ici une approche exploratoire, et nous nous attarderons plus particulièrement sur deux questions qui nous semblent intéressantes en ce qu'elles permettent à la fois de problématiser le récit en tant qu'objet disciplinaire et d'examiner ses fonctions dans une configuration disciplinaire donnée. La première question est celle de la manière dont l'histoire de la discipline envisage la question du réalisme scolaire, dans la *production* des récits. La deuxième question concerne le statut actuel du récit, à la croisée de deux classifications aux enjeux parfois divergentes, entre *types textuels* et *genres littéraires*.

### 2.1. Le réalisme scolaire : enjeu initial du genre en production

Une question importante, relative non seulement à la caractérisation du genre mais encore à la nature *disciplinaire* du récit, est celle de la distinction entre fiction et réalité, pour deux raisons : d'une part, parce qu'elle interroge les frontières entre les disciplines « histoire » et « français », d'autre part parce que la distinction elle-même peut devenir un enjeu de savoir disciplinaire.

---

(21) Qui peut d'ailleurs faire l'objet de pages de leçon dans certains manuels : par exemple Sculfort (1999 p. 148 *sq.*) : « Écrire un récit complexe », avec comme objectifs affichés : « Maîtriser les techniques narratives : récit, dialogue, description, perspective et point de vue. »

(22) Sur la notion de configuration disciplinaire, cf. Reuter et Lahanier-Reuter (2007).

Dans un manuel pour le secondaire de Gustave Lanson (1891/1919), l'histoire sert de support à des « narrations », au même titre que le « réel » contemporain. Dans la première partie de son ouvrage, consacrée aux « narrations »<sup>(23)</sup>, Lanson propose le traitement de cinq sujets, dont les quatre premiers sont des récits sur fond historique. Dans les conseils qu'il donne aux élèves, Lanson propose implicitement une distinction entre histoire et français, dans la précision qu'il donne à propos d'un des sujets ; il s'agit d'un sujet intitulé « Xerxès », dont le canevas, en trois paragraphes, déroule une scène au départ de l'expédition du roi de Perse contre la Grèce. Après le canevas, Lanson précise (p. 12) :

Hérodote a raconté tout ce qui fait la matière de cette narration : mais ne vous préoccupez pas de son récit, il vous gênerait. Excitez plutôt votre imagination par des lectures, qui, ayant rapport au sujet, ne peuvent toutefois s'y appliquer sans subir une transformation totale.

Pour Lanson, implicitement, ce qui caractérise la discipline « français » (et la distingue de l'histoire) est donc l'imagination. Et c'est la même imagination qui est requise quand il est demandé à l'élève de produire un texte qui raconte la réaction de Marie Stuart à son retour en Écosse, par exemple (pp. 1-4), même si l'imagination consiste essentiellement à rapporter l'impression de Marie Stuart à celle de l'élève<sup>(24)</sup>, habituelle façon de donner à l'identification un rôle important dans l'appréhension d'un texte, en lecture comme en production.

Autrement dit, si les *sujets* peuvent être indifféremment historiques ou fictifs, la nature de l'*invention* est spécifique à la discipline français. Mais rien ne distingue, de ce point de vue, ces récits sur fond historique des récits de pure imagination, comme le sujet « Les pauvres gens », qui présente un canevas inspiré de *La Légende des siècles*.

Une même indistinction peut se lire dans le manuel à destination des maîtres de Charrier et d'Ozouf (1918/1948), qu'on a déjà rencontré : on peut y lire (p. 266) :

*Les récits doivent être variés* – Les contes de fée, les fables, les historiettes morales conviennent souvent aux plus jeunes élèves. Les maîtres trouveront dans l'histoire, pour les autres élèves, des sujets pleins d'intérêt peignant bien une époque ou un caractère, par exemple : le vase de Soissons, Charlemagne visitant les écoles, le grand Ferré, Duguesclin au tournoi de Rennes, Jeanne d'Arc, Jacques Cœur... Les morceaux choisis de récitation, les récits servant d'application aux leçons de morale, de belles pages de nos écrivains sont autant de sujet de narration orale.

Fiction, histoire, morale concourent aux mêmes apprentissages de la narration orale, sans que la dimension fictive ou non de ces histoires fasse l'objet

---

(23) À côté des « discours, lettres, dialogues » et des « dissertations », qui forment respectivement les deux autres parties de l'ouvrage.

(24) Par exemple, p. 3 : « Ne vous est-il jamais arrivé de sortir d'une salle chaude, éclairée, joyeuse, toute pleine de gais propos et de sourires aimants, et de vous retrouver tout à coup dans la nuit froide, solitaire et muette ? » Lanson donne encore d'autres exemples de souvenirs personnels destinés à soutenir l'*invention* du texte.

d'une précision. Encore différentes disciplines sont-elles ici évoquées<sup>(25)</sup> ; ce n'est pas le cas dans Hamel, Brinon (1930) : parmi leurs chapitres successifs, l'un est consacré au « récit » ; ils y proposent plusieurs sujets, dont voici deux exemples :

Faites le récit d'une partie de pêche ou de chasse [p. 142]  
 Racontez l'exploit accompli au pont d'Arcole par le jeune général Bonaparte [p. 141]

Rien ne dit ce qui pourrait distinguer ce dernier récit en histoire et en français, ni ce qui ferait sa spécificité par rapport à l'appel au vécu de l'élève.

Hamel et Brinon, en revanche, proposent une autre distinction, entre « le récit » (chapitre XII) et les « belles histoires » (chapitre XIII), la distinction semblant porter sur la dimension fictive de la dernière catégorie. Voici un sujet emblématique de la partie « belles histoires » :

Maître Hanneton était invité chez Dame Fourmi à un concert suivi d'un bal. Il raconte la soirée à ses amis [p. 146].

Si l'on résume les exemples analysés (pour leur représentativité), on peut dire que la discipline « français », au primaire ou au secondaire (qu'on parle d'ordres ou de niveaux d'enseignement) propose des sujets à *sujet* historique ou non, à *invention* imaginaire ou non, ce que rend ce tableau :

SUJET INVENTION	HISTORIQUE	NON HISTORIQUE
IMAGINAIRE	[Xerxès]	Maître Hanneton était invité chez Dame Fourmi à un concert suivi d'un bal. Il raconte la soirée à ses amis
NON IMAGINAIRE	Racontez l'exploit accompli au pont d'Arcole par le jeune général Bonaparte	Faites le récit d'une partie de pêche ou de chasse

Cela nous amène à la deuxième question que suscite la dimension fictive ou non des sujets. En général, la distinction fictif/réel n'est pas vraiment construite dans les manuels. Ou, plus exactement, la distinction n'est pas pertinente pour l'apprentissage de la production de récits. Soit la distinction n'est même pas évoquée, soit elle est évoquée mais aucune précision n'est donnée.

Au reste, elle peut être parfois même niée, ou occultée, comme chez Fournier (1934/1955) :

Défiez-vous de votre imagination. L'impression de vraisemblance est difficile à donner, si vous n'avez pas été l'acteur, ou, tout au moins, le spectateur du drame à raconter. Revivez donc vous-même de votre mieux le drame, avant de le narrer. Si vous devez imaginer certains éléments du sujet, utilisez le plus possible les données analogues réelles que vous fournit votre expérience, et transposez-les avec les modifications voulues.

(25) Cf. les instructions de 1923 (Chervel, 1995, II, p. 329) : « Si l'on sait, en histoire, faire vivre sous ses yeux Charlemagne ou Bayard il [l'élève] éprouvera le besoin de raconter à sa manière leur vie et d'exprimer ses sentiments à leur égard. »

Cet appel à l'expérience personnelle, qu'on a vue chez Lanson plus haut, est un des moyens de contrôler l'imagination, par référence à la connaissance d'une *nature humaine* <sup>(26)</sup>.

Fournier donne des exemples : « “La Partie de billard”, “La Chèvre de M. Seguin” (symbolique, comme la plupart des fables de La Fontaine), “La Peur”, etc. sont des modèles de vraisemblance. » À cet endroit, la note est importante : « Il n'est pas vraisemblable qu'une chèvre éprouve les sentiments de Blanquette ; mais Blanquette est ce que tous les animaux sont dans les fables de La Fontaine : un symbole, l'incarnation d'un aspect de l'humanité. »

Autrement dit, la notion de fiction est comme niée, au profit du couple vraisemblance/symbolique. En fait, fondamentalement, c'est l'*observation du réel* et la *vraisemblance* qui fondent, au XX<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage scolaire de la narration – et cela vaut, évidemment, pour le récit comme pour la description. Cela d'ailleurs évite le problème du « vécu » : qu'on ait vécu ou non l'événement n'empêche pas de le raconter en se fondant sur ses observations de pêcheur ou de chasseur <sup>(27)</sup>. L'imagination n'est qu'une *observation indirecte*. Le « principe » en est explicité par Crouzet, Berthet, Galliot (1934, p. 343) :

PRINCIPE. – Ainsi l'observation et l'imagination (ou mieux : l'observation directe et imaginée) fournissent à la narration les détails vrais (Loi de vérité).

La réflexion devra les compléter, les expliquer, les adapter, pour les faire paraître vraisemblables (Loi de vraisemblance).

Cette question de l'observation et de la vraisemblance <sup>(28)</sup> est au cœur de la conception *réaliste* de l'écriture comme *représentation* ou *expression*, dominante jusque dans les années 1970 <sup>(29)</sup>. Le réalisme peut être caractérisé comme une *vision pédagogique du monde*. Il est tentant de citer Beaugrand (1960, p. 3), justifiant l'importance qu'il donne à la description « non par attachement à un genre littéraire démodé, mais par nécessité pédagogique : apprendre à décrire c'est, pour l'enfant, apprendre à regarder et à caractériser le monde extérieur ».

On peut se demander si le récit ne s'est pas précisément constitué comme genre disciplinaire parce qu'il pouvait mettre en œuvre de façon privilégiée le réalisme scolaire, évacuant massivement la question du fictif – qui deviendra, au contraire, un enjeu majeur de la discipline dans ses derniers développements.

---

(26) Ce contrôle de l'imagination est, *mutatis mutandis*, le même que pour le primaire, dont Martine Jey (2006) a montré qu'il consistait à « discipliner l'imagination ». Bruno Duborgel (1983) avait quant à lui analysé les instructions officielles pour le primaire et le secondaire depuis 1880 : cf. particulièrement son chapitre « Prescriptions de l'écrire ou proscriptions de l'imaginer ? » (pp. 181-193).

(27) Conseil que donne Frémy, en 1960 (p. 88) à un élève de 5<sup>e</sup> à qui les parents voulaient faire traiter un autre sujet que celui donné par l'enseignant, au prétexte qu'il n'avait jamais chassé ni pêché...

(28) Cf. Frémy (1960, p. 108) : « DEUXIÈME LOI : Ne jamais trahir la *vérité*. Tout ce qui est présenté au lecteur doit lui paraître vrai, possible, croyable. On dit qu'il faut respecter la vraisemblance ». Le « vraisemblable » est évoqué simplement par Grill, Guillermit (1928, p. 163).

(29) Vourzay (1998) rappelle que *Pratiques* (Ricardou particulièrement) s'est en partie constitué à cette époque sur une contestation de l'*idéologie* réaliste qui dominait dans les pratiques scolaires de la description, pour lui substituer un modèle didactique fondé sur d'autres présupposés.

## 2.2. Le récit aujourd'hui : entre type et genre

La notion de *récit* est actuellement à la croisée de deux classifications structurantes à l'école, à des degrés divers selon les niveaux d'enseignement : d'une part les typologies textuelles et discursives, qui reconnaissent plusieurs « formes de discours » (dont le discours narratif), et d'autre part les classifications en genres, littéraires ou non, qui peuvent servir à distinguer différents genres du récit. Dans les programmes et les manuels actuels, le terme *récit* est assez nettement polysémique, et son caractère malléable permet justement de l'associer tantôt aux typologies textuelles et discursives, tantôt aux catégories génériques.

Mais cette polysémie – qui ne pose pas en soi de problème – brouille les contours de l'objet, parce qu'elle n'est jamais véritablement pensée ni construite, et que le terme *récit* navigue d'une classification à l'autre sans être vraiment défini, ni dans l'une, ni dans l'autre. Alors que le récit n'est réductible ni au *discours narratif* (il y a des récits argumentatifs) ni aux *genres narratifs* (il y a des récits au théâtre), il désigne le plus souvent, lorsqu'il est associé aux typologies, le discours narratif et, lorsqu'il est associé aux classifications génériques, un roman bref (voire un « récit de vie »), ou bien une catégorie générique plus vaste, englobant par exemple roman, nouvelle et conte (comme dans le programme de seconde).

C'est au collège que le récit est le plus souvent associé aux typologies textuelles et discursives, puisqu'elles y sont un objet de travail essentiel, de la sixième à la troisième : en sixième, le narratif est privilégié, en cinquième et quatrième, on y adjoint l'étude du descriptif, du dialogue et de l'explicatif et en troisième, on étudie plus particulièrement l'argumentatif. Dans ce contexte, le terme *récit* est souvent synonyme de narration, comme en témoigne par exemple un passage du programme de sixième, où « Identifier le pôle *narratif* et argumentatif » est subdivisé en « lire, produire, étudier *diverses formes de récits* » pour le premier pôle, et en « s'entraîner à l'expression orale d'un point de vue argumenté » pour le second pôle ; on retrouve cette utilisation de *récit* comme équivalent de *texte narratif* dans un extrait du programme de troisième, où le récit est opposé à d'autres types de textes : « Réduction ou amplification d'un *récit*, d'un *texte explicatif*, d'un *texte argumentatif* ». Quant aux manuels, ils identifient généralement texte narratif et récit, narration et récit, voire récit et histoire<sup>(30)</sup>. Mais les rapports entre récit et narration sont parfois plus complexes<sup>(31)</sup>, et le récit peut en particulier *englober* la narration, et non plus lui être équivalent. Dans beaucoup de cas, la définition n'est pas véritablement fixée, et l'hésitation est permanente, parfois dans la même page<sup>(32)</sup>. Visiblement, le terme « récit » sert surtout à définir d'autres objets disciplinaires (la narration le plus souvent), mais il n'est pas lui-même

---

(30) Par exemple dans Delannoy-Poilvé 2000, p. 74 : « Un texte narratif raconte une histoire. C'est un récit. Cette histoire, réelle ou inventée, obéit à certaines règles. Les événements se suivent selon un ordre établi, souvent chronologiques, et des repères de temps donnent des indications importantes pour la compréhension. »

(31) Sans compter l'opposition faite par certains manuels entre *histoire* au sens narratologique de « fiction » et *récit* au sens de « narration ».

(32) Voir par exemple Renard 1997, p. 15.

véritablement défini. Et surtout, les rapports qu'il entretient avec les autres formes de discours, en particulier l'argumentation et l'explication, sont ainsi occultés, au risque, comme le montre Élisabeth Nonnon (1994, p. 164 *sq.*),

de couper la lecture et la narration d'histoires de toutes les fonctions dans lesquelles elles s'enracinent : aussi bien les fonctions « mathématiques » et exploratoires [...] que les fonctions pragmatiques habituelles des récits (se justifier, donner à lire ses actes ou son histoire selon une certaine perspective, montrer son affiliation, illustrer une idée ou développer un argument, proposer un problème à débattre, expliquer un processus...).

Quand le récit n'est pas associé aux typologies textuelles, il désigne alors un genre ou une catégorie générique, et peut, soit s'inscrire dans la triade traditionnelle qui répartit les genres littéraires en roman, théâtre et poésie, soit nommer également des catégories narratives non exclusivement littéraires.

Les cas les plus simples sont ceux où le terme est utilisé en opposition à un autre terme désignant un genre littéraire, comme dans cet extrait du préambule des programmes du primaire, où le récit apparaît comme une catégorie générique un peu archaïque, la *prose narrative*, par opposition à la *poésie* :

Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : **récits ou poèmes en littérature**, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels.

Dans un passage du programme de quatrième (p. 70), c'est au théâtre que le récit est opposé, avec cette même conséquence de le constituer en genre, ce que souligne d'ailleurs le pluriel, que nous avons déjà relevé *supra*, dans un emploi du même ordre :

On poursuit la lecture de **récits et d'œuvres théâtrales**.

Le récit peut ainsi prendre la place du roman dans la triade des genres littéraires, ce qui permet d'inclure dans cette catégorie des genres littéraires voisins du roman comme la nouvelle et le conte, genres très prisés à l'école. Dans tous ces cas, *récit* équivaut en quelque sorte à *genre narratif littéraire fictionnel*.

Dans d'autres cas, c'est une expansion (adjectif, complément<sup>(33)</sup>) accompagnant le terme qui range le récit du côté des genres littéraires, que la spécification soit historique<sup>(34)</sup>, générique et/ou thématique<sup>(35)</sup>. Les catégories ainsi

(33) « Conte ou *récit merveilleux* » (Programme 6<sup>e</sup> p. 19) ; « *récit de voyage* » (Programme 5<sup>e</sup> p. 69).

(34) Par exemple dans le programme de 5<sup>e</sup> (p. 69) : « *récit fictif* ayant rapport avec le Moyen Âge ou la Renaissance ». Mais, dans les programmes actuels, l'expression « récits du Moyen Âge », que nous avons relevé *supra*, a disparu au profit du terme « texte » : « Textes du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle » pour la classe de cinquième, « Textes des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle » pour celle de quatrième.

(35) Par exemple cette énumération de « genres littéraires » dans le programme du primaire (3<sup>e</sup> cycle) : « Conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre ». Dans les manuels, on trouve aussi les « récits de témoignage », les « récits de guerre » (Sculfort, 1999) ou le « récit satirique » (Renard, 1997, p. 106)

nommées sont généralement assez facilement identifiables, mais il convient de souligner le cas du « récit de vie », genre relativement récent à l'école, et dont le champ d'utilisation est plus ambigu : il peut désigner selon les manuels un genre autobiographique parmi d'autres, comme dans le programme du lycée, qui le place par exemple aux côtés de l'autobiographie, de la biographie et du journal intime dans le genre biographique ; il peut au contraire désigner une catégorie générique regroupant différents genres autobiographiques, comme dans ce manuel de troisième qui lui consacre un chapitre et qui regroupe sous ce terme l'autobiographie et « des genres voisins » (Sculfort 1999, p. 36 sq) :

Le récit de vie raconte l'histoire de la **vie d'une personne**. Il peut se présenter sous des formes variées : biographie, autobiographie, journal intime, mémoires, lettres.

Dans un manuel de primaire (Kervran 2001), le récit désigne même une catégorie encore plus floue, puisqu'il permet de regrouper dans un même chapitre des textes extraits de plusieurs genres : des romans écrits à la première personne, un journal intime fictif et des lettres elles-mêmes extraites d'un roman. L'énonciation à la première personne est la caractéristique commune donnée par la leçon du manuel, mais le lien semble également thématique, puisqu'il est question à chaque fois de « tranches de vie »<sup>(36)</sup>.

Rien d'aussi incertain pour les autres catégories de récit, qu'il s'agisse de récit de voyage ou de récit d'aventure. Mais ces expressions sont finalement doublement génériques, ou plutôt définissent deux niveaux de genre : le « récit d'aventure » et le « récit policier » sont des genres parce qu'ils sont « d'aventure », « policier » : c'est le thème qui caractérise ici le genre, même si ce thème peut être lié à des choix narratifs ou énonciatifs (le récit fantastique est souvent écrit à la première personne, par exemple). Mais, à un deuxième niveau, le terme « récit » peut désigner plusieurs genres, et équivaloir lui aussi à une catégorie générique. Un « récit fantastique », ce peut être en effet une nouvelle, un conte ou un roman. De la même manière, les « récits fondateurs » peuvent désigner les « textes issus de l'héritage antique » du programme de sixième, qui fonctionnent dans un certain nombre de manuels comme une nouvelle catégorie générique<sup>(37)</sup>.

Le terme *récit* finit donc par désigner le plus souvent une catégorie générique englobante. En tant que tel, il englobe les différents genres narratifs, littéraires ou non, fictionnels ou non. Cette acception du terme a nettement fait son apparition ces dernières années, et notamment dans les nouveaux programmes du lycée, qui font des genres un des axes majeurs du travail sur les textes. Un passage des documents d'accompagnement (p. 14) concernant les genres indique clairement les « quatre domaines [génériques] généralement

---

(36) C'est sans doute ce qui explique la distinction opérée dans un autre manuel du primaire (Roure, 2004) entre « roman d'aventures » et « récit d'aventures » : le premier désigne un roman de littérature de jeunesse dont la narration est à la troisième personne, le second le roman d'Henri Bosco, *l'Enfant et la rivière*, dont la narration est à la première personne.

(37) Voir Denizot (2004).

retenus : le récit, le théâtre, la poésie et la littérature d'idées ». Ces mêmes programmes instituent « le récit : le roman et la nouvelle » comme objet d'étude spécifique de la classe de seconde.

*Récit* a donc pris dans les nouveaux programmes un nouveau sens, conforme à leurs orientations : il permet de nommer la nouvelle catégorie des « genres narratifs », et non plus seulement de désigner une forme de discours, à savoir le discours narratif. Cette dénomination (de même que celle des « genres narratifs ») accompagne un changement important de ces dernières années, qui ont vu la légitimation à l'école de textes dont la place était jusqu'alors très marginale : à côté d'un genre majeur comme le roman, on a introduit d'autres genres fictionnels plus mineurs, dont la nouvelle par exemple, qui permet de travailler plus facilement sur des textes complets ; on a voulu également élargir le champ du narratif à d'autres genres non littéraires et/ou non fictionnels, comme le fait divers (cité à la fois par le programme de cinquième et celui de seconde) ou la biographie ; enfin, on a introduit massivement (du moins en primaire et au collège) la littérature de jeunesse, qui offre un certain nombre d'œuvres romanesques sans doute trop courtes pour que l'on se sente autorisé à les qualifier de « roman », mais qui n'en sont pas pour autant des nouvelles, en ce sens qu'elles fonctionnent davantage comme des mini-romans que comme les nouvelles littéraires prototypiques du genre (telles qu'elles apparaissent par exemple à travers la liste de nouvelles proposée par les documents d'accompagnement du lycée). Le récit est devenu, sinon un genre littéraire à proprement parler, du moins un genre scolaire en lecture, et pas seulement en production. On peut apprendre à lire des récits comme on apprend à lire de la poésie, et bon nombre de manuels utilisent d'ailleurs le terme de façon générique, le plus souvent au singulier<sup>(38)</sup>, pour désigner un objet de travail spécifique, sur lequel construire des apprentissages spécifiques.

Resterait, pour mieux cerner les enjeux disciplinaires liés au récit actuellement, à préciser justement les savoirs disciplinaires engagés avec et autour de lui dans la discipline « français » : dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à quelques remarques.

Dans la configuration actuelle de la discipline, le récit est un *genre disciplinaire*, au sens où il est à la fois objet disciplinaire et savoir à enseigner (en lecture et en écriture) en même temps qu'il est un genre scolaire et un outil pour d'autres apprentissages propres à la discipline. Aux côtés de la description, il est un auxiliaire de choix des sous-disciplines du français (grammaire, orthographe, lecture/écriture, oral). Le récit est dès l'école primaire un moyen de travailler sur les formes de discours, et pas uniquement le discours narratif, puisque le programme du cycle 3 en fait également une entrée pour le discours explicatif. De la même façon, au collège, le récit permet d'aborder toutes les formes de discours, jusqu'à culminer en quelque sorte dans le « récit complexe ». Il est aussi un moyen de travailler l'oral, dès l'école primaire et jusqu'au collège, puisqu'il est au cœur de plusieurs activités orales, en produc-

---

(38) Par exemple, entre plusieurs autres, Boré (1999), dont une partie s'intitule « Le récit et le temps », avec comme chapitres « Le roman et le temps », « Le roman historique » et « L'autobiographie ».

tion comme en réception, de la lecture à voix haute à la construction de récits oraux complexes en passant par « l'écoute et l'étude de récits enregistrés » (programme de 5<sup>e</sup>), par exemple.

Le récit au collège est également le genre auquel viennent s'articuler des savoirs textuels et des concepts divers, narratologiques bien sûr (ordre de la narration ; vitesse de la narration ; point de vue ; choix du narrateur, etc.), énonciatifs (les paroles des personnages, en particulier), grammaticaux (l'étude et l'écriture de récits donnent lieu à des leçons et des exercices sur l'utilisation des temps, en particulier) et plus largement de l'ordre de la mise en page (le schéma narratif est souvent l'occasion d'une approche de la mise en paragraphes d'un texte). Il est aussi l'occasion d'un travail sur les personnages ou sur les lieux et sur leur caractérisation.

Enfin, le récit est souvent lié à des apprentissages plus directement littéraires, qu'il s'agisse d'histoire littéraire (le récit autobiographique, par exemple, ou les récits fantastiques) ou de sensibilisation aux classifications littéraires et à la notion de genre en particulier, avec laquelle, comme on l'a vu, il entretient des rapports complexes.

Il faudrait ajouter, mais dans un autre registre, les liens entre le récit et l'image : l'image peut être un support pour aider l'élève à produire des récits, mais elle peut être étudiée en elle-même comme un récit<sup>(39)</sup>. L'entrée de la bande dessinée dans les manuels, à tous les niveaux d'ailleurs, du primaire au lycée, introduit également une autre forme de « récit » et donne lieu à des rapprochements entre récit en images et récit textuel. Les apprentissages visés peuvent être de plusieurs sortes, soit que l'on utilise le découpage en vignettes pour construire ou vérifier des savoirs narratologiques (notamment sur les ellipses ou sur l'ordre de la narration), soit que l'on cherche à construire des savoirs sur la bande dessinée elle-même ou sur l'image en général, en même temps que sur le *genre* récit.

## Conclusion

Le récit pourrait donc, comme le suggère É. Nonnon (1994), aider l'enseignant à construire une cohérence – à la fois programmatique et intégrative – dans les apprentissages, à condition de ne pas en faire un artefact « priv[é] de chair et d'enjeux » (p. 153). Clarifier ses usages, ses fonctions et ses définitions, à tous les niveaux de l'école, permettrait alors de mieux en cerner les enjeux disciplinaires.

Notre approche, qui a permis de présenter diverses finalités historiquement attestées, voulait contribuer à cette clarification. Reste à interroger les choix

---

(39) Par exemple dans un manuel de quatrième (Garrigue 1997, p. 132) qui propose dans un même chapitre de « rapprocher deux récits : un conte du XIX<sup>e</sup> siècle, un vitrail du Moyen Âge » (autour de la légende de Julien l'Hospitalier). Dans Caron (1997), une double page titre « Images narratives » et propose l'étude de deux tableaux (*Le Jugement du roi Salomon*, de Poussin, et *Le Serment des Horaces*, de David), avec comme dernière question pour chacun : « Peut-on dire que ce tableau raconte/narre une histoire ? Justifiez votre réponse. »

didactiques qui président à la constitution d'un objet d'enseignement comme le récit. Pour nous en tenir à une question, que gagne-t-on à faire de l'approche scolaire du récit le prétexte à la découverte d'une catégorie abstraite ? Il n'y a pas lieu de supposer *a priori* sans défaut la configuration traditionnelle (Halté, 1992) et cela fait longtemps qu'on a décrit les problèmes d'une approche fondée sur des savoirs peu étayés théoriquement (le récit en est un exemple clair) et sur une conception du texte littéraire érigeant ce dernier en modèle « naturel » de l'écriture et l'instituant comme seul référent pertinent du cours de français. Pour autant, comme on l'a vu, cette configuration permettait, en lecture, l'appréhension « directe » des textes, sans le passage nécessaire par la constitution d'un savoir théorique abstrait.

Inversement, si la rénovation du français a permis de fonder en raison certains apprentissages, comme celui du récit – construit à partir de savoirs théoriques identifiables – c'est parfois au prix de la construction d'un artefact et au détriment d'une lecture des textes dépouillées de grilles théoriques qui en opacifient parfois l'approche. Deux modèles didactiques semblent ici s'affronter, mais rien n'empêche – et la pratique de certains enseignants le démontre chaque jour – de les penser comme complémentaires, sans les effets pervers que l'un et l'autre peuvent engendrer.

## Références

### Études théoriques

- BARTHES, R. (1971) : « De l'œuvre au texte », *Œuvres complètes, tome III*, Paris, Seuil, 2002, pp. 908-916.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- DENIZOT, N. (2004) : « Les textes fondateurs en sixième : traces d'apprentissages dans les programmes et dans les manuels », *Recherches* n° 41, « Traces », pp. 177-196.
- DESBORDES, F. (1996) : *La Rhétorique antique*, Paris, Hachette.
- DUBORGEL, B. (1983) : *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord.
- FAYOL, M. (1985) : *Le Récit et sa construction*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.
- GENETTE, G. (1969) : *Figures II*, Paris, Seuil, collection « Points ».  
— (1972) : *Figures III*, Paris, Seuil.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La Didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- JEY, M. (2006) : « L'écriture de fiction, un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères* n° 33, *La Fiction et son écriture*, pp. 21-35.
- LAHANIER-REUTER, D., REUTER, Y. (2004) : « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », *Communication* au 9<sup>e</sup>

colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, août 2004.

- NONNON, É. (1994) : « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérent dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, « Enseignement et cohérence », pp. 145-179.
- PETITJEAN, A. (2005) : « Variations historiques : l'exemple de la rédaction », dans CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. dir. (2005), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 151-168.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », dans PETITJEAN, A., PRIVAT, J.-M. éd. (1999) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, collection « Didactique des textes », pp. 83-116.
- REUTER, Y. (éd.) (1994) : *Les Interactions lecture / écriture*, Berne, Peter Lang.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- (2000) : « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », dans *Repères* n° 21, *Diversité narrative*, Paris, INRP, pp. 7-22.
- REUTER, Y., LAHANIER-REUTER, D. (2007) : « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C., SORIN, N. (dir.) (2007), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 27-42.
- VOURZAY, M.-H. (1998) : « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux "modèles didactiques" de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire » dans *Pratiques* n° 99, « La description », septembre 1998, pp. 27-42.

### **Manuels et instructions officielles**

- BEAUGRAND, J. (1960) : *Manuel pratique de composition française*, tome 1, Paris, Hachette.
- BORÉ, C. et alii (1999) : *Lettres vives 3<sup>e</sup>*, Paris, Hachette-Éducation.
- CALVET, J.-A. (1927) : *Morceaux choisis et lecture expliquée à l'usage des aspirants et aspirantes au brevet élémentaire*, Paris, Gigord.
- CARON, C. et alii (1997) : *Littérature et expression 5<sup>e</sup>*, Paris, Hachette-Éducation.
- CHARRIER, C., OZOUF, R. (1918/1948) : *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan.
- CHERVEL, A. (1995) : *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, Paris, INRP-Economica (TOME 2 : 1880-1939 ; TOME 3 : 1940-1995).
- CROUZET, P., BERTHET G., GALLIOT, M. (1934) : *Méthode française et exercices illustrés. Classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> et enseignement primaire supérieur*, Paris, Privat-Didier.
- DELANNOY-POILVÉ, C. (2000) : *Français. 2<sup>e</sup> professionnelle et terminale BEP*, Paris, Belin.
- FOURNIER, G. (1934/1955) : *Comment composer mon devoir français. 3<sup>e</sup>. 2<sup>nde</sup>, 1<sup>e</sup>*, Paris, Gigord.

- FRÉMY, P. (1962) : *Aidez-le à bien travailler le français. Classes de 6<sup>e</sup> à 1<sup>re</sup>*, Paris, SEDES.
- GARRIGUE, A. (dir.) (1997) : *Textes et regards 5<sup>e</sup>*, Paris, Magnard.
- GRENTE, G. (1923) : *La Composition et le style. Principes et conseils*, Paris, Beauchesnes.
- GRILL, C., GUILLERMIT, A. (1928) : *La Composition française. Cours moyen et cours supérieur*, Paris, Librairie L'École.
- HAMEL, R., BRINON, M. (1930) : *La Rédaction au nouveau certificat d'études primaires élémentaires. Cours moyen et cours supérieur*, Paris, Delagrave.
- KERVAN, J.-M. (dir.) (2001) : *L'Arbre à lire. CE2 cycle 3*, Paris, Bordas.
- LANSON, G. (1891/1919) : *Études pratiques de composition française*, Paris, Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985) : *Collèges. Programmes et Instructions*, Paris, BO-CNDP-Livre de Poche.
- (1992) : *Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP-Savoir Lire.
- (1999) : *Français. Programmes et Accompagnement (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)*, CNDP.
- (2001) : *Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, CNDP.
- RENARD, A. et alii (1997) : *Français. Lectures et Expression 5<sup>e</sup>*, Paris, Belin.
- ROURE, D. (dir.) (2004) : *Entrer en littérature CM2*, Paris, Bordas.
- SCULFORT, M.-F. (dir.) (1999) : *Français 3<sup>e</sup>. Textes et méthodes*, Paris, Nathan.
- VINCENT, C.-M. (1916) : *Théorie de la composition littéraire*, Paris, Gigord.