

## **QUEL RÔLE JOUE LA NOTION DE RÉCIT POUR CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES DE LECTURE-ÉCRITURE EN SECONDE ?**

Catherine Charlot  
Lycée Paul Hazard, Armentières

Au lycée comme au collège, on continue à lire des récits en cours de français. Cependant, la lecture d'*un* récit, et l'apprentissage de ce qu'est *le* récit, ne vont pas forcément de pair. Quel rôle joue vraiment la notion de récit comme catégorie d'analyse littéraire dans les apprentissages au lycée ? Dans le présent article je me propose d'interroger, dans les limites de ma pratique d'enseignement<sup>1</sup>, la lisibilité de la notion de récit dans l'étude des textes en seconde, et la manière dont elle s'articule aux autres objets d'enseignement en lecture. Il s'agit d'abord de montrer en quoi la place de la notion demeure particulièrement ambiguë et instable dans la terminologie littéraire. Il s'agit ensuite de voir en quoi l'exploitation de cette catégorie dans la clarification du sens des textes ne va pas de soi. Son étanchéité entre parfois en conflit avec les modalités d'analyse des textes, régulièrement redéfinies dans les programmes, et en particulier avec la place importante donnée à la notion d'argumentation indirecte dans les instructions officielles de ces dernières années.

---

1. J'enseigne le français dans un lycée de l'agglomération lilloise, notamment en classe de seconde.

## I. LE MOT « RÉCIT » DANS LA TERMINOLOGIE SCOLAIRE

« Nous employons couramment le mot (français) *récit* sans nous soucier de son ambiguïté, parfois sans la percevoir, et certaines difficultés de la narratologie tiennent peut-être à cette confusion » écrivait Gérard Genette (1972) en ouverture de son *Discours du récit*. En écho à ce constat, force est de constater que la transposition des savoirs narratologiques au sein des apprentissages scolaires, depuis les années 1970, a peu contribué à clarifier l'emploi de la notion, qui demeure particulièrement ambiguë et instable, que ce soit dans les instructions officielles, les manuels scolaires ou les contenus d'enseignement.

### I. 1. Du côté des manuels scolaires

Bien que rien ne paraisse plus naturel que d'inclure l'étude du récit dans la progression didactique du cours de français, l'usage du terme reste entouré d'un flou épistémique que quelques repérages dans les manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes de 2011 vont me permettre d'illustrer.

#### *Le récit : entre histoire et processus narratif*

Le premier exemple est tiré du manuel *Passeurs de textes 2<sup>nde</sup>*, édité chez Robert, où l'étude du roman et de la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle donne lieu à trois séquences, chacune subdivisée en deux ou trois corpus de textes, assortis de fiches techniques sur les « outils de la langue et de l'analyse littéraire ». La fiche-outil portant sur « L'énonciation, le narrateur, la focalisation », recourt trois fois au terme de « récit » avec des acceptions sensiblement différentes. Il est dit d'abord que le « narrateur-personnage est partie intégrante du récit, dans lequel il se met lui-même en scène ». Il faut ici prendre le terme de « récit » comme synonyme d'*histoire*, donc désignant le contenu narratif, composé de personnages plongés dans une action autonome, inscrite dans une temporalité et un milieu donnés. Nous sommes bien dans cet univers fictif constitué par la succession des événements racontés. Quelques lignes plus bas, la notion de point de vue est définie en ces termes : « Dans un récit, le point de vue désigne le regard à travers lequel les actions du récit sont rapportées ou les descriptions faites. » Dans cette définition, la première occurrence du mot *récit* renvoie au texte qui véhicule l'histoire (donc la *narration* selon la terminologie de Genette), tandis que la deuxième occurrence demeure pour le moins ambiguë, pouvant désigner aussi bien l'*histoire*, avec « les actions du récit » qui en constituent la matière événementielle, que l'aménagement, au sein de la *narration*, de cette matière racontée, notamment par le biais des « descriptions faites ». J'ai pu constater que dans beaucoup d'autres manuels comme dans celui-ci, le mot *récit* est synonyme tantôt de fiction narrée (histoire), tantôt de narration.

#### *Le récit : une question de posture énonciative*

La définition de la notion de *récit* peut aussi changer en fonction des systèmes notionnels auxquels elle est associée dans les manuels. Prenons par exemple le système énonciatif tel qu'il est présenté dans le *Livre unique* de la collection Calliopée chez Nathan, qui propose une fiche technique où sont distingués dans un

tableau les deux grands types de posture énonciative : « énoncés ancrés » et « énoncés non ancrés ». Les énoncés dits « non ancrés » y sont définis par une série de caractéristiques qui se rapportent toutes au récit entendu comme énoncé narratif : emploi de la 3<sup>e</sup> personne, présence d'indices de temps et de lieu définis par rapport aux événements racontés, référence aux valeurs des temps du récit selon la manière d'envisager les actions (passé simple comme temps de référence réservé aux faits de premier plan, en alternance avec l'imparfait pour les actions de second plan). À ce type d'énoncé est associée une liste de genres correspondants : romans, nouvelles, contes, biographies, tandis que les énoncés dits « ancrés » sont mis en relation avec d'autres genres : les lettres, les préfaces, les articles de presse, les dialogues dans un récit, et les textes de théâtre. Un autre manuel, le *Livre unique de seconde* édité en 2011 chez Bordas, associe également les énoncés non ancrés au récit, dans une fiche sur les marques de l'énonciation (Rubrique Maitriser la langue – Fiche 6 : Les marques de l'énonciation, p. 448) : « Les énoncés ancrés dans la situation d'énonciation rendent le discours plus proche et plus présent au lecteur. Le locuteur y est plus impliqué... Les énoncés non ancrés dans la situation d'énonciation appartiennent plutôt au style du récit. » Mais comment expliquer aux élèves ce qu'est le « style du récit » ? Telle qu'elle apparaît dans ces deux exemples, la distinction entre énoncés ancrés et non ancrés, transposition didactique de la distinction entre récit et discours établie par Émile Benveniste (1966), peut être génératrice de confusion puisqu'elle ne permet pas de rendre compte des récits pris en charge par un personnage, ni même des marques de la présence du narrateur dans le récit, lesquelles apparaissent fréquemment dans les récits pourtant dits « non ancrés », et relèvent d'une posture énonciative bien spécifique, celle du narrateur. Cette approche du récit, articulée à la description du système énonciatif, met le récit en concordance avec une liste prédéfinie de genres, qui entre en contradiction avec nombre de corpus de textes narratifs incluant des récits à la première personne, à commencer par les récits d'expression de soi mentionnés dans le programme de troisième. Quand on tente de définir scolairement le récit, on aboutit souvent à une simplification.

### ***Le récit « prétexte »***

Dans d'autres manuels, il arrive que le recours à la catégorie de récit ne soit qu'un prétexte, simple pourvoyeur d'une cohérence dans le corpus ; dans le manuel *Terres littéraires* chez Hatier, conforme aux programmes de 2001, le chapitre 4 comporte une séquence consacrée au récit romantique comme « expression du mal du siècle ». Le corpus proposé comporte des passages narratifs, qui sont tous des énoncés ancrés, dont une partie sont extraits de récits fictifs : *Les Souffrances du jeune Werther*, *René*, *Oberman*, *La Confession d'un enfant du siècle*, et d'autres autobiographiques, comme *Les Rêveries du promeneur solitaire*. L'objectif annoncé est de faire apparaître dans ces textes les marques caractéristiques de la sensibilité romantique, qu'elles soient rapportées au tempérament du sujet écrivain, ou qu'elles émanent du discours subjectif d'un personnage dont une des particularités est d'être fictivement fictif, en ce qu'il est plus ou moins un double littéraire de l'auteur. Ce qui justifie le regroupement de ces deux catégories de récits, c'est leur inscription dans un même contexte de production, et l'appartenance de leurs auteurs à un même

bain culturel et esthétique. Ces œuvres narratives sont choisies parce qu'elles véhiculent une certaine vision du monde, dont on peut saisir les invariants tout en identifiant en parallèle les singularités des textes. Dans ce corpus, la catégorie du récit ne constitue pas un point d'ancrage suffisant pour construire un apprentissage spécifique autour du récit.

Les exemples précités illustrent le fait que les emplois de la notion de récit sont flottants en fonction des systèmes notionnels dans lesquels on la fait entrer, et ne sont pas toujours fiables pour aider à clarifier les savoirs narratologiques, en particulier ceux qui concernent les modalités d'aménagement de la fiction narrative, comme la focalisation ou l'énonciation. Ce flou est d'ailleurs repérable dans les représentations des élèves de seconde, comme en témoigne un travail que je mène régulièrement en début d'année.

## **I.2. Du côté des élèves**

Cette activité très simple, menée régulièrement en début de seconde vise à faire réfléchir les élèves sur la manière dont on peut appréhender le récit. Elle consiste à leur demander de rédiger une consigne qui permettra à leurs camarades d'écrire un récit réussi. Il est important que cette demande ne soit aucunement liée à la séquence travaillée par ailleurs, de façon à ce que les élèves s'expriment spontanément, sans chercher à réinvestir le contenu d'un cours. Les consignes écrites proposées par les élèves se répartissent toujours, en nombre sensiblement équivalent, en deux séries, que l'on peut mettre en relation avec deux grandes manières d'envisager le récit dans les activités de classe.

### ***Le récit comme pratique de discours***

La première série de consignes réfère simplement au fait que le récit raconte une histoire, dont on peut déclencher l'invention en énonçant des contraintes relevant du cadre spatiotemporel, des événements ou des personnages. Dans les consignes de ce type, il s'agit par exemple de :

Rédiger un récit racontant l'histoire d'un jeune homme voyageant seul dans une époque ancienne.  
Écrire en racontant l'histoire triste d'une jeune femme malade.  
Écrire un récit sur une personne qui a été adoptée et qui souhaite retrouver ses parents biologiques.

Certaines de ces consignes peuvent renvoyer aussi à des sous-catégories génériques, comme le récit policier, le récit fantastique, ou à des registres :

Écrire un récit triste.  
Écrire un récit sentimental.

Ces indications de genre et de registre équivalent à des déclinaisons thématiques.

Ces consignes correspondent donc à l'acception ordinaire du terme : le récit raconte une histoire, dont on peut identifier la matière, les sujets, les thèmes. Lorsque l'on prolonge la discussion autour de ces consignes, les élèves font très vite des liens avec des exemples variés de récits non scolaires, souvent oraux : raconter

un accident, raconter une anecdote au téléphone, raconter un film, témoigner de ce qu'on a vu, raconter un évènement à la télévision, ou même se raconter des histoires à soi-même, et imaginer en pensée des suites d'évènements, des scénarios de vie. Cette façon d'envisager le récit est fortement en connexion avec la sphère du vécu des individus, et avec un ensemble de pratiques sociales de référence : raconter une histoire est une posture de discours envisageable et transférable dans un nombre important de situations ordinaires de la vie familiale ou sociale, qui échappent à la sphère des productions dites littéraires.

### ***Le récit comme procédure scolaire***

À l'inverse, les autres consignes élaborées par les élèves passent sous silence, ou mentionnent très rapidement, le contenu de l'histoire à raconter, les actions, les personnages ou les thèmes à privilégier, pour se focaliser sur des éléments de structuration, de composition ou d'orientation du récit, comme la présence d'un schéma narratif en cinq étapes, l'importance de la chute, les contraintes temporelles, etc. En voici quelques exemples :

Écrire un récit policier (court), narration interne, chute.  
Rédiger un récit fantastique en adoptant un point de vue interne aux évènements.  
Écrire un récit imaginaire raconté par un narrateur interne. Celui-ci ne sera pas trop long, et bien structuré. Il y aurait plusieurs personnages.  
Il faudrait écrire un récit imaginaire, avec une fin joyeuse, le récit sera un témoignage écrit à la première personne.

Beaucoup de ces consignes précisent la posture énonciative, en imposant la première (le plus fréquemment) ou la troisième personne.

Cette seconde approche, envisageant la morphologie du récit davantage que son contenu fictionnel, est assez liée à l'appropriation par les élèves de techniques scolaires d'approche des textes narratifs. En effet, même si tout récit, littéraire ou non, spontané ou produit à la suite de déclencheurs, repose sur une structuration, pas forcément conscientisée, d'un certain nombre d'éléments formels, en vue de produire certains effets sur l'auditeur ou le lecteur, il n'en reste pas moins que la verbalisation de ces choix structurels propres à toute narration, écrite ou orale, et leur formalisation à travers une série de procédures d'ordonnancement et d'enchaînement d'actions, constitue un exercice appris et reproduit en classe, donc une pratique de lecture ou d'écriture éminemment scolaire.

Cette activité menée en classe permet de constater la place ambiguë que tient la notion de récit dans les représentations des élèves. Il en ressort que chez les élèves sortant de collège, l'emploi même du mot « récit » comme terme d'analyse littéraire joue tantôt comme synonyme savant du mot « histoire », tantôt comme terme technique désignant la manière de raconter. À partir de ce constat, le travail mené en classe devient un bon levier didactique pour exploiter la polysémie du terme déjà constatée par Genette (1972) et qui se perpétue, on le voit, dans l'usage scolaire.

### *Un outil de clarification intéressant*

Après avoir écrit, chacun selon son approche personnelle, une consigne d'écriture de récit, et après avoir mis en commun leurs propositions, les élèves arrivant en seconde sont parfaitement à même d'observer les parentés et les différences entre les consignes, et d'opérer la répartition que je viens d'exposer (pour enrichir la réflexion, après l'analyse de ces consignes, une étape complémentaire peut consister à faire écrire aux élèves une nouvelle consigne). A ce titre, cet atelier constitue une entrée très intéressante pour approfondir d'une part l'entraînement à l'écriture d'invention, et d'autre part la lecture et l'étude des textes. Pour la pratique d'écriture, cette approche débouche sur plusieurs axes de travail. Tout d'abord, elle permet de mobiliser la réflexion des élèves sur le fait que différentes composantes sont nécessaires et se complètent pour aboutir à l'écriture d'un récit : choix des éléments de la fiction elle-même (thèmes, faits, personnages) mais aussi choix concernant la structuration et les modalités de la narration (choix énonciatifs, ordre des événements et vitesse du récit, places respectives de la narration, de la description, du dialogue), et choix stylistiques permettant de restituer d'une manière singulière certains aspects de la fiction, par exemple l'exploitation des registres que l'on peut associer aux divers moments du récit. Ensuite, en montrant que la production de récits peut renvoyer à l'expérience de chacun, mais aussi à certaines sphères sociales ou artistiques bien identifiées : un faits divers, une relation des faits dans un tribunal ou à la gendarmerie, un écrit littéraire, un compte rendu journalistique, touristique, etc., on fait apparaître les liens entre d'une part la sphère de production du récit, et donc les objectifs et les effets à produire, et d'autre part des choix de composition et d'écriture. Enfin, après cet exercice, les élèves comprennent mieux que pour produire un texte riche et créatif sur le plan de sa fiction, de sa narration et de son style, il est nécessaire de reconstruire des consignes implicites, ou de second niveau, à partir des consignes explicites, ou de premier niveau. Au final, cette banale étape de questionnement sur ce qu'est un récit, fournit l'occasion de rappeler aux élèves que ce qui caractérise un récit à lire ou un récit à écrire, c'est précisément l'osmose créée entre une histoire (la succession même des événements, réels ou fictifs, qui font l'objet de l'énoncé narratif), une narration (la création d'un énoncé narratif ayant pour contenu la restitution de cette succession d'événements) et, comme pour tout écrit, un travail spécifique sur la langue (le style).

Concernant plus particulièrement la lecture et l'étude des textes, cet atelier permet surtout de poser la distinction qui peut être faite entre la production d'un récit dans la sphère ordinaire des discours, et la production d'un récit littéraire, caractérisé entre autres par des choix d'écriture spécifiques et par l'inscription dans une évolution conjointe des genres et des catégories esthétiques. A partir de la notion de récit, on peut alors amener les élèves à nommer différents genres narratifs. La réflexion déclenchée à partir de cette double commande d'écriture (écrire une consigne permettant d'écrire un récit) peut donc aider les élèves, de manière inductive, à adopter une certaine manière d'observer et de décrire les récits abordés en lecture. Il n'en reste pas moins que l'instabilité sémantique du terme pose question quant au rôle qu'il peut occuper comme catégorie littéraire et outil de classification des textes.

## II. NOTION DE RÉCIT ET DÉCOUPAGE DES OBJETS À ENSEIGNER

Bertrand Daunay et Nathalie Denizot (2007) ont rappelé que le récit est d'abord entré dans les objets d'enseignement en tant que compétence pour désigner des productions écrites, et que, comme objet de lecture, il est un objet disciplinaire relativement récent, lié à l'émergence des outils de la narratologie, à partir des années 1970. Il semble qu'au lycée, il n'entre encore que partiellement, et de façon variable, dans le réservoir des *catégories expertes* disponibles pour procéder à une lecture savante-scolaire des textes.

### II. 1. Qu'est-ce que le récit, comme catégorie ?

On n'hésite généralement pas pour savoir s'il est pertinent d'appeler telle œuvre ou tel texte un récit (même si cette œuvre, ou ce texte, n'est pas forcément désignée comme cela au moment de l'aborder en classe), et en ce sens le récit est bien perçu a priori comme une catégorie. Pourtant le recours à la notion de récit comme outil de classification des textes pose des problèmes de délimitation, notamment du fait de son articulation avec les catégories de type discursif et de genre. La problématique des genres et des discours, qui prend place dans un vaste espace théorique, fait l'objet de nombreuses recherches didactiques majeures que je n'aborderai pas dans cet article ; mon propos est simplement d'observer, dans le cadre de la mise en œuvre du programme de seconde, comment intervient la catégorie du récit au sein des contenus d'enseignement, en fonction des programmes et des niveaux scolaires au lycée.

#### *Entre type de discours et genre*

Sur la question du statut du récit au carrefour des outils de classification des textes, les perspectives ouvertes par Bertrand Daunay et Nathalie Denizot (2007) à propos du récit comme objet disciplinaire en français sont particulièrement éclairantes. Définissant le récit comme une notion transversale à la typologie des discours et à la classification des genres, et susceptible de s'associer tour à tour avec chacune d'elles, sans pour autant coïncider ni avec l'une et l'autre, ils explicitent ce qu'ils appellent le « caractère malléable » du récit en ces termes :

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). (p. 25).

De fait, l'appellation de récit n'est pas équivalente à une étiquette générique. *Le dernier jour d'un condamné*, de Victor Hugo est bien globalement un récit mais relève, de par sa composition, son énonciation, sa temporalité, d'un sous-genre autobiographique, le journal (ici fictif) ; autre exemple, la *Relation de la mort du chevalier de La Barre* est une lettre adressée par Voltaire (sous le masque de Monsieur Cass\*\*\*, avocat au conseil du Roi) à Monsieur le Marquis Beccaria.

L'appellation « récit » qualifie bien le contenu et la finalité de ces deux textes puisque, même si la narration est sous-tendue par une visée démonstrative, il s'agit avant tout de reconstituer des faits, et la manière de les rapporter est de la plus haute importance, car il en va de leur valeur testimoniale ; cependant ces textes n'appartiennent pas, stricto sensu, à un genre narratif, soit, selon la trilogie conforme à la tradition scolaire, le roman, la nouvelle, et le conte (sauf à envisager d'autres manières de définir les genres narratifs). L'appellation *récit* ne désigne donc pas le genre de ces textes, ni le type de discours qu'ils incarnent (puisque la visée en est clairement argumentative).

L'appellation *récit* donnée à une œuvre ne coïncide pas davantage avec sa nature discursive. Outre le fait que le récit peut ne pas être un discours narratif (au sens de la typologie des discours) si sa visée dominante n'est justement pas de raconter, une œuvre dite narrative est en réalité souvent constituée d'un tissu textuel composite, intégrant généralement des passages descriptifs, des dialogues, voire des passages de réflexion ou d'argumentation ; il s'agit pourtant d'une structure complète et intrinsèquement unifiée, qu'on ne confondra pas avec un recueil poétique, une pièce de théâtre, ou un essai<sup>2</sup>.

### ***Une non-catégorie scolaire ?***

Ceci explique sans doute le fait que le terme *récit* est peu employé dans les activités de lecture au lycée, c'est l'expression « genre narratif » qui lui est le plus souvent substituée, ou encore « le narratif », de même que l'on parle aussi de « l'argumentatif » (sans qu'on puisse, d'ailleurs, dire avec certitude s'il est question du genre ou du type quand on évoque « l'argumentatif » ou « le narratif »). Ces appellations comme « le narratif », « l'argumentatif » ou « le biographique » constituent des paradigmes transversaux et intrinsèquement hétérogènes qui viennent en quelque sorte se superposer aux domaines génériques correspondants que sont les genres narratifs, les genres de l'argumentation, les genres de l'autobiographie. On peut faire l'hypothèse que le recours à ces appellations intermédiaires et mal définies est symptomatique de l'instabilité des catégories correspondantes. Comparativement, le théâtre, la poésie, le roman constituent des catégories génériques plus stables et homogènes, pour lesquelles il ne semble pas qu'il y ait recours à des appellations intermédiaires du type « le dramatique », « le poétique », ou « le romanesque » (toutes expressions que l'on peut bien sûr rencontrer, mais dans d'autres sphères d'emploi)<sup>3</sup>. Ainsi quand nous parlons de la poésie, nous désignons une catégorie générique, délimitée extrinsèquement par les contours des autres genres, non *contaminable*, et délimitée intrinsèquement par ses propres caractéristiques, certes susceptibles de variations, mais néanmoins toujours

---

2. Jean-Michel Adam (2012) donne le nom de « séquences » à ce qu'il appelle des « faits de régularité dits "récit", "description", "argumentation", "explication" et "dialogue" », situés « à un palier de traitement moins élevé [que celui de l'unité texte] dans la complexité compositionnelle : le niveau d'agencement transphrastique des unités linguistiques ».

3. Je laisse volontairement de côté d'autres domaines conceptuels, par exemple « la poétique », au sens d'Aristote, le qualificatif « poétique » quand il s'applique à un texte n'appartenant pas au genre de la poésie, ou encore la « fonction poétique » d'un énoncé au sens de Jakobson.

répertoriables<sup>4</sup>. Une étude spécifique de ces diverses constellations sémantiques apporterait certainement des conclusions intéressantes sur les évolutions formelles internes à chacun de ces domaines génériques, et sur leurs inter-relations.

Ainsi situé dans l'orbite de l'histoire des genres et des courants culturels, le récit n'est presque jamais vraiment étudié en tant qu'objet littéraire doué d'un fonctionnement autonome, mais en quelque sorte comme modalité d'un genre, qu'il soit narratif ou non. De ce fait, le récit serait plutôt une non-catégorie scolaire, se situant dans une sorte d'entredeux notionnel, qui demeurerait, en raison de ce flou conceptuel, peu opératoire pour clarifier l'observation et l'interprétation des textes au lycée.

### ***Un objet d'enseignement autonome ?***

Le récit reste pour cette raison une notion littéraire bien difficile à appréhender dans le cadre d'un apprentissage scolaire. En tant qu'objet à enseigner, il s'insère, selon des modalités très variables, au sein d'autres catégories littéraires : sur le plan des formes esthétiques, une œuvre peut être *un* récit bien qu'elle n'appartienne pas à un genre narratif. Au niveau de la classification générique, ce que l'on appelle *le* récit désigne un ensemble, ou domaine générique, englobant notamment le roman, la nouvelle, le conte (mais que faire de la fable ?), genres eux-mêmes définissables par un ensemble de critères historiques et esthétiques ; enfin, au niveau de la typologie des textes, ce que l'on appelle *le* récit équivaut à un discours narratif, indépendamment de la nature, narrative ou non, de l'œuvre en question. C'est sans doute en tant que discours narratif, que la place du récit dans les processus d'apprentissage au lycée gagnerait à être davantage pensée. Sans être en mesure de procéder ici à une telle étude, je noterai simplement que l'approche d'un discours narratif est nécessairement différente selon qu'il constitue un extrait fragmentaire d'une œuvre narrative, ou *un* récit intrinsèquement complet et autonome, soit inséré dans une œuvre non narrative (par exemple le récit que fait Voltaire du châtimement et de la condamnation du Chevalier de La Barre, dans l'article « Torture » du *Dictionnaire philosophique*), soit enchâssé dans un autre récit (par exemple le récit de Madame de La Pommeraye dans *Jacques le Fataliste et son maître* de Diderot). Dans le premier cas, on a affaire à *du* récit, dans le second à *un* récit. Or l'approche intégrale du discours narratif est souvent entravée par les nécessités du programme, qui amènent à procéder par fragments de textes, et par regroupement en corpus artificiellement fabriqués en fonction d'objectifs didactiques ciblés et cloisonnés. L'étude comparée de plusieurs récits courts, menée en début d'année de seconde, constitue certainement la situation didactique la plus propice pour appréhender le récit comme un tout, selon les trois grands niveaux distingués par Genette : celui de l'histoire, celui de la narration et celui du récit<sup>5</sup>. Quoi qu'il en soit, la place du discours narratif dans l'étude scolaire des textes reste une question complexe et

---

4. Le genre s'appelle la poésie, et le texte relevant de ce genre un poème (excepté chez les jeunes enfants qui parlent volontiers d'une « poésie » à apprendre).

5. Genette (1972) « propose [...] de nommer histoire le signifié ou contenu narratif, [...] récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même, et narration l'acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place ».

ouverte, qui pourrait sans doute donner lieu à des approches plus riches, au plus près de la nature intrinsèque du récit, indépendamment de la question du genre. Le statut, plus ou moins visible, donné à la notion de récit dans les programmes et instructions officielles, permet de mesurer les problèmes posés par son articulation aux autres objets d'enseignement du français.

## II.2. Comment la place du récit évolue-t-elle dans les textes officiels ?

La manière d'envisager le récit a plus ou moins évolué au gré des instructions officielles, en fonction de l'aménagement des contenus à enseigner, et des priorités données aux divers objectifs d'apprentissage. A cet égard, la comparaison entre les textes officiels pour le collège et pour le lycée est instructive<sup>6</sup>.

### *Quel récit étudie-t-on, du collège au lycée ?*

Au collège, l'appellation *récit* apparaît explicitement, et de façon continue, dans le libellé des programmes. Dans les instructions de 2008 pour l'enseignement du français en 3<sup>e</sup>, l'étude du récit constitue un des quatre d'objets d'étude proposés pour travailler la compétence de lecture des textes : il s'agit d'étudier les « formes du récit aux XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles », selon deux entrées, soit les récits d'enfance et d'adolescence, soit les romans et nouvelles des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècle. L'appellation *récit* renvoie ici à un domaine englobant, se subdivisant en quelque sorte en deux *familles* de genres : genres fictionnels, représentés principalement par les romans et les nouvelles, ou genres autobiographiques désignés comme récits d'expression de soi (voir les exemples d'œuvres suggérés pour le choix du professeur). En parallèle, pour l'expression écrite, il est préconisé de travailler « la rédaction de récits complexes », en mettant le récit en articulation soit avec l'expression de soi, soit avec l'argumentation. Dans ces instructions officielles pour le collège, le mot « récit » désigne indifféremment chaque œuvre singulière relevant d'un genre narratif ou autobiographique (les « récits d'enfance », les « récits complexes », par exemple), ou bien l'un ou l'autre de ces genres narratifs, qu'ils relèvent de l'autobiographie (récits d'enfance) ou de la fiction (le roman, la nouvelle).

Au lycée, la terminologie employée dans les instructions officielles du lycée montre une approche différente, qui a d'ailleurs évolué entre les programmes de 2002 et ceux de 2010. On notera d'abord que le recours au mot « récit » pour désigner une œuvre narrative singulière y est, globalement, plutôt rare. En lecture, les œuvres sont plus souvent désignées par leur genre spécifique : roman, nouvelle, conte, fable. Cela s'explique en partie par le fait que la comparaison et la définition des différents genres, en tout cas les plus représentés dans la littérature, constitue à partir de la seconde un objectif spécifique. En écriture, on ne parle plus au lycée de récit à écrire, mais globalement de sujet d'invention. Par contre, le mot « récit » reste employé comme singulier collectif pour désigner une classe, celle des « genres narratifs ». Ainsi, les programmes de 2002 pour l'étude du français en seconde

---

6. Mon observation se limitera à l'évolution saisissable entre les instructions officielles de 2002 (valant pour le lycée) et les programmes actuels.

mettent encore explicitement en avant la notion de récit dans l'objet d'étude intitulé « Le récit : le roman et la nouvelle ». Il y est fait cette fois référence non pas en tant qu'œuvre à lire, comme au collège, mais en tant que genre narratif, associé uniquement à l'écriture de fiction : roman, nouvelle, conte. L'objectif recherché est de « faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre ». Les documents d'accompagnement montrent que la notion de récit se prête ici à des orientations diverses et difficiles à concilier. Il est dit que les élèves « sont donc amenés à aborder en seconde les quatre domaines généralement retenus : le récit, le théâtre, la poésie, et la littérature d'idées ». Le récit est donc bien envisagé ici comme catégorie générique englobante. Il est dit aussi que le récit peut s'étudier selon « deux échelons complémentaires : celui du récit en général – en mettant à profit les acquis du collège sur le narratif – et celui du genre précis que le professeur choisit d'étudier – roman ou nouvelle ». Mais aucun critère précis ne permet d'appréhender ce qu'est « le récit en général », sauf à renvoyer aux deux familles de récits mentionnées dans les programmes du collège : récits d'origine autobiographique ou récits de nature fictionnelle. Plus bas dans ces mêmes documents d'accompagnement, les consignes de mise en œuvre précisent les liens à établir entre « récits non littéraires » et « récits littéraires » :

Il est utile de procéder à des comparaisons entre récits littéraires et récits non littéraires, pour faire mieux comprendre la différence entre le narratif en général et la codification des genres littéraires du roman ou de la nouvelle.

[...]

Revenir sur la notion de récit conduit ainsi, en seconde, à faire percevoir aux élèves en quoi les récits littéraires présentent des propriétés communes avec les autres textes narratifs – et donc qu'en étudiant un récit littéraire, on acquiert les compétences utiles pour toute lecture de récit. (Documents d'accompagnement de 2007, p. 33).

Il s'agit donc d'une double perspective : être capable de faire la distinction, et d'autre part établir des similitudes, entre les récits relevant des genres littéraires, et ceux qu'on pourrait qualifier d'ordinaires, produits dans d'autres sphères que celle de la production artistique. Autrement dit, il s'agit de saisir les invariants d'un récit comme genre littéraire, tout en mettant en évidence ce qui l'apparente au récit comme « genre discursif<sup>7</sup> ».

On notera que dans le même temps, tout en préconisant de définir « le narratif » comme genre discursif, les consignes officielles manifestent un souci plus ou moins implicite d'évacuer les savoirs narratologiques comme générateurs d'un formalisme et d'un technicisme excessif :

Il est important d'éviter les analyses trop technicistes de narratologie : la finalité première est la constitution d'une culture (ici, la connaissance d'un genre par la lecture de textes).

---

7. Adam (2012) rappelle que les « genres discursifs » ou « formes d'actions sociodiscursives » sont « les genres propres à telle ou telle sphère d'activités sociales, domaine discursif... ou formation sociodiscursive comme : l'enseignement, les églises, l'armée, la police, la littérature, la presse, le sport, la politique, la télévision, etc. ».

Les injonctions paradoxales relevées dans ces quelques extraits des instructions officielles de 2001 pour la lecture en seconde sont assez révélatrices de la difficulté à envisager le récit comme une catégorie littéraire à part entière, avec des fondements suffisamment établis pour rendre compte de la signification des textes.

### ***Disparition précoce du récit comme objet disciplinaire en lecture ?***

Dans les programmes de 2010 pour l'étude du français en 2<sup>nd</sup>e, le terme « récit » n'est plus repris dans le libellé de l'objet d'étude, qui devient « Le roman et la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme ». *Le Bulletin Officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010 préconise deux perspectives : d'une part « l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel », et d'autre part « l'analyse des grands genres littéraires », avec l'objectif prioritaire de transmettre les œuvres d'une culture commune :

C'est en se fondant sur l'étude des textes et des œuvres que l'on donne aux élèves des connaissances d'histoire littéraire. Ainsi se mettent en place peu à peu les repères nécessaires à la construction d'une culture commune.

Cette approche historico-générique délimite trois des quatre objets d'étude du programme de seconde, qui sont : « Le théâtre classique : la comédie et de la tragédie », « La poésie : du romantisme au surréalisme », et « Le roman et la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme ». Pour ce dernier, le but est, selon les termes du programme, d'étudier « les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et de donner des repères dans l'histoire de ce genre ». Les objets à lire et à étudier ne sont pas ici les récits, mais des œuvres du genre narratif en tant qu'elles s'inscrivent dans l'histoire des courants esthétiques et des courants d'idées. En outre, l'étude porte prioritairement sur les liens entre les éléments fictionnels du texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps, la dimension référentielle de cet univers romanesque, et ce que Reuter (2005) nomme le « hors-texte », en particulier le contexte et les conditions de création susceptibles d'éclairer les significations et les enjeux de l'œuvre<sup>8</sup>. L'occultation de la notion de « récit » dans ce nouvel intitulé a le mérite de lever l'ambivalence, identifiée plus haut, qui caractérisait les finalités du programme de 2001, orientées vers une approche double du récit, à la fois comme genre littéraire et comme discours narratif. Mais cette évolution de la place du récit, entre les programmes de 2002 et ceux de 2010, tend aussi à montrer que le récit demeure, du moins au lycée, une catégorie encombrante, difficile à penser comme objet disciplinaire autonome<sup>9</sup>.

---

8. Cette perspective est celle qui orientait l'objet d'étude enseigné en première avant la réforme de 2011 : « Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde ».

9. Alors que le récit reste au contraire explicitement mentionné dans les programmes du collège, et ceci de manière constante de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (voir le *Bulletin Officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008).

### III. RÉCIT ET VISÉE ARGUMENTATIVE

Il est intéressant de constater que l'apparition du récit comme objet disciplinaire en lecture (à partir des instructions officielles de 1978 pour le primaire<sup>10</sup>), telle que l'ont montrée Daunay et Denizot (2007), coïncide plus ou moins avec l'apparition de la notion d'argumentation, ainsi décrite par Jordy (2003) :

À partir des années 80 se met en place une réflexion sur ce que l'on nomme les types de textes, dont s'empare la didactique pour recenser de façon pragmatique quelques modèles opératoires : le texte narratif, le descriptif, l'informatif, l'explicatif, l'injonctif, l'argumentatif. Les modèles narratifs et descriptifs étaient connus des enseignants ; le modèle argumentatif est en revanche apparu comme une nouveauté.

L'analyse des textes narratifs évolue simultanément à celle de l'argumentation, introduite dans les programmes officiels du collège et du lycée, d'abord comme notion au service d'autres contenus disciplinaires (à partir de 1973), puis en tant qu'objet disciplinaire à part entière, à partir des années 80<sup>11</sup>.

#### III. 1. L'argumentation indirecte, notion-phare des programmes à partir de 2001

Selon Nathalie Denizot (2012), l'argumentation, qui était devenue au lycée un véritable objet disciplinaire, tend à se diluer dans la littérature. Or cette évolution se traduit par l'irruption dans les programmes de 2001, de l'« argumentation indirecte », qui tend à phagocyter les autres catégories génériques, et spécialement celle du récit.

##### *En classe de première puis en seconde*

C'est d'abord pour la classe de première que la notion figure explicitement dans les objectifs du 4<sup>e</sup> objet d'étude, intitulé « Convaincre, persuader et délibérer : les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue ». Ce nouvel objet d'étude est explicité en ces termes :

Il s'agit de réfléchir aux différentes formes de l'argumentation (directe ou indirecte) afin de développer la maîtrise de la comparaison entre plusieurs opinions pour constituer la sienne propre.

À partir de 2001, le récit argumentatif est donc explicitement institué avec l'introduction de l'apologue, catégorie dans laquelle, à la faveur d'une définition très large, peuvent entrer quantité de textes. La dimension argumentative oriente également la plupart des activités d'écriture, y compris le sujet d'invention qui

---

10. On trouve ce développement sur les activités liées à la lecture d'un récit, dans le passage intitulé « Exploiter le savoir lire », dans « Horaires, objectifs et programmes pour le cycle élémentaire » (1978), Arrêté du 7 juillet 1978, p. 8.

11. Je tire ces éléments de la synthèse chronologique proposée par Nathalie Denizot (2012) dans *Recherches* n° 56.

constitue également une grande innovation des programmes de 2001, où il est présenté avec la précision suivante : « On fait apparaître les liens entre invention et argumentation. » Anne Vibert (2010), s'appuyant sur une analyse détaillée des documents d'accompagnement de 2007, souligne le caractère à la fois vague et envahissant de la notion d'argumentation ainsi comprise : « Diversité des pratiques d'écriture, diversité des exercices, mais aussi diversité des textes lus et étudiés puisque la perspective d'étude argumentative ou pragmatique permet d'aborder tout texte sous l'angle de son effet sur le destinataire. »

Par la suite, dans les programmes de première parus en 2006, la référence à l'apologue a disparu, mais la notion d'argumentation indirecte est plus fermement présente (avec la disparition des parenthèses du précédent intitulé), associée cette fois à deux genres narratifs précis, la fable et le conte philosophique :

L'argumentation : convaincre, persuader et délibérer. Il s'agira de réfléchir aux modalités de l'argumentation directe ou indirecte à travers les problèmes que posent les différentes formes de l'essai, de la fable ou du conte philosophique.

En seconde, l'argumentation indirecte est présente également dès les programmes de 2001, mais sans que l'expression soit employée, à travers le 5<sup>e</sup> objet d'étude : « Démontrer, convaincre et persuader » et surtout le 7<sup>e</sup> objet d'étude intitulé « L'éloge et le blâme », dont « le but est de percevoir et comprendre en quoi les usages de l'éloge et du blâme sont des moyens importants d'argumentation ». Y est associé un corpus très large : « une œuvre ou un groupement de textes (poésie ou prose), accompagnés de documents complémentaires (en particulier d'images, mais aussi de textes de presse), au choix du professeur » (BO n° 28 du 12 juillet 2001). Les conseils de mise en œuvre dispensés dans les documents d'accompagnement de 2007 affirment là encore l'omniprésence de l'argumentation :

L'argumentation étant omniprésente dans les discours et les textes, elle doit aussi être présente tout au long de l'année. Elle est étroitement liée à nombre de travaux écrits et oraux. Les exercices oraux de confrontation d'idées et de points de vue préparent au débat ; le lien avec l'ECJS est manifeste. Les travaux écrits d'argumentation préparent à la dissertation. De même, des pages de textes littéraires argumentatifs peuvent faire l'objet d'un commentaire. L'écriture d'invention peut être aussi bien argumentative que figurative. Par ailleurs, l'argumentation peut être présente dans le théâtre, où elle est souvent un élément moteur des dialogues ; elle l'est souvent aussi dans le roman (où les interventions du narrateur ont aussi un rôle important à cet égard). Enfin, elle l'est de toute évidence dans l'éloge et le blâme. Elle doit donc être associée à ces différents objets d'étude.

Au fil de l'application de ces programmes, la visée argumentative est perçue comme un enjeu spécifique de l'analyse littéraire de tout texte.

### ***Récit argumentatif ou argumentation narrative ?***

Dans les instructions de 2010, la notion d'argumentation indirecte apparaît cette fois explicitement dans les programmes de seconde. Les deux précédents objets d'étude mentionnés plus haut, « Démontrer, convaincre, persuader », et « L'éloge et

le blâme », y sont remplacés par l'intitulé « Genres et formes de l'argumentation : XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle » ainsi présenté :

L'objectif est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent, sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps. On s'intéresse plus particulièrement au développement de l'argumentation, directe ou indirecte, à l'utilisation à des fins de persuasion des ressources de divers genres et à l'inscription de la littérature dans les débats du siècle. (*Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010)

À l'inverse des trois autres objets d'étude, chacun associé à un genre et à un courant esthétique précis, celui-ci peut investir toutes les formes littéraires des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, y compris toutes sortes de récits : récits-témoignages, passages narratifs insérés dans un essai, contes philosophiques, fables, récit oral relevant du genre de l'éloquence, etc. peuvent ainsi être étudiés selon leur visée argumentative, en lien avec les intentions et les objectifs de l'auteur, du moment qu'ils permettent de mettre à jour l'intention de leur auteur de véhiculer une opinion, d'agir sur la réflexion du lecteur, de délivrer un message. Parmi les exemples canoniques figurent les *Lettres persanes*, le *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot, les contes philosophiques de Voltaire, et bien sûr les fables de La Fontaine. L'exemple de la fable est intéressant<sup>12</sup>. Une vérification rapide dans les manuels les plus utilisés permet de voir que presque systématiquement les fables sont étudiées dans les séquences de lecture consacrées à l'argumentation. La part du récit est naturellement toujours prise en compte, mais comme un élément formel qui ne constitue pas en soi un enjeu du texte, mais plutôt un moyen. Pour illustrer cette répartition, je prendrai le cas du manuel *Terres Littéraires* chez Hatier (conforme aux programmes de 2010). Il contient huit fables, dont cinq proposées dans la partie « Textes » du manuel, au sein d'un corpus de lecture consacré aux fables et paraboles pour traiter de l'argumentation. Trois autres fables figurent dans la partie « Outils d'analyse » du manuel, dont une sous forme de fragment. Les quatre premiers vers de « L'Âne et le chien » servent de support à un exercice de repérage des types de vers, du schéma des rimes, et des coupes rythmiques. « Le Lion devenu vieux » est donné en exercice de repérage et d'analyse du schéma narratif, avec les deux questions suivantes :

Quel est le schéma narratif de cette fable ?  
La structure est-elle complète ? Expliquez.

Enfin, « La Poule aux œufs d'or » sert de base à un exercice d'écriture de transposition avec comme sujet :

Transformez cette fable de La Fontaine en un bref conte philosophique.

Sur les huit fables, une seule est traitée selon sa dimension narrative, et uniquement sur le plan du schéma narratif. Il me semble qu'il y a là une

---

12. À propos de la fable, on pourrait analyser le glissement (dont témoignent les manuels) qui s'est opéré de la catégorie de « poésie didactique », à celles de « genre de l'argumentation » ou « récit argumentatif ».

hiérarchisation qui présente peut-être l'inconvénient de retirer au récit sa dimension autonome et première<sup>13</sup>.

### III. 2. Quand l'argumentation indirecte modifie les enjeux de l'analyse des récits

Dans les activités de lecture, la prise en compte de la visée argumentative a pu modifier l'approche des récits de façon significative, rendant secondaire la compréhension du récit comme une forme littéraire à part entière, et conduisant à instrumentaliser quelque peu la lecture et l'analyse des textes narratifs.

#### *Une tendance à instrumentaliser le récit*

Certaines consignes de travail proposées dans les manuels sont révélatrices de la prédominance de l'argumentation comme grille d'analyse. Dans certains manuels apparaissent entre les textes de curieuses relations de co-textualité<sup>14</sup> qui contribuent à noyer leurs spécificités stylistiques et esthétiques, et en particulier leur nature narrative, la dimension argumentative s'imposant comme un paradigme majeur. Pour n'en donner qu'un exemple, l'édition 2006 du manuel *Terres littéraires*, chez Hatier, propose un chapitre intitulé : « Argumenter : la place de la femme ». Ce chapitre comporte deux corpus dont un consacré à « La place de la femme : écrits féministes du XVIII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle », prolongé par un exercice d'approfondissement portant sur deux textes de Victor Hugo réunis sous le titre : « Deux réquisitoires » ; il s'agit d'un extrait du poème *Melancholia*, et d'un extrait des *Misérables* évoquant l'existence difficile de Fantine. Les questions d'analyse sont ainsi formulées :

- a) Quelles sont les caractéristiques de chacune des femmes évoquées ?
- b) Quelle thèse Hugo défend-il dans ces deux documents ? Justifiez. Qu'en déduisez-vous sur le registre dominant des deux textes ?

Manifestement, ces consignes visent à établir la tonalité polémique des deux extraits en lien avec leur finalité argumentative, en évacuant d'emblée non seulement la spécificité générique de chacun d'eux, mais aussi la distinction entre auteur et narrateur, pourtant essentielle et fondatrice du statut même de la fiction romanesque. L'angle ainsi choisi pour l'étude comparée de ces deux textes hugoliens renvoie directement à la sphère de l'auteur, et les marques typiques du texte narratif, ainsi que celles typiques du texte poétique, sont passées sous silence, sauf à être éventuellement instrumentalisées au service de la mise à jour de cette

---

13. On notera l'écart entre ce vocabulaire de l'argumentation et celui utilisé par exemple par Gustave Lanson (1922 [1894]) dans son *Histoire de la littérature française*, pour exposer l'enjeu didactique des fables : « La vérité psychologique, le sentiment poétique, la délicatesse rythmique, voilà les parties essentielles de la Fable, telle que La Fontaine l'a faite. [...] C'est du conte et de tous ses compléments lyriques, que se dégage la morale de notre poète, sa conception de la vie, du bonheur et du bien. »

14. J'emprunte ce terme à J.-M. Adam (2012), avec le sens qu'il lui donne : « Si la co-textualité désigne les relations internes entre énoncés d'un texte, une autre forme de co-textualité s'instaure entre les (co-)textes réunis au sein d'une même aire scripturale ou d'un même événement. »

visée argumentative, comme le confirme la question consacrée à la comparaison des deux portraits de femmes. La relation de co-textualité ainsi établie, de même que les consignes de travail données aux élèves, occultent donc totalement la référence au genre et au type des textes, et on serait tenté de considérer que l'usage des termes « réquisitoire » et « thèse » pour pointer la visée polémique du poète et surtout du romancier, relève de l'abus de langage.

### ***Entre argumentation et récit : quelle continuité didactique ?***

Bien sûr, le lien entre fable et argumentation n'est pas à remettre en question ; on peut en revanche s'interroger sur le fait que la dimension narrative soit envisagée de façon secondaire par rapport à la dimension argumentative quand il s'agit d'analyser les enjeux dominants d'une fable. Sur un plan plus général, on peut noter que dans les manuels, les savoirs narratologiques sont finalement peu articulés à l'analyse littéraire des textes, et presque systématiquement cantonnés soit dans des fiches-outils synthétisant les caractéristiques morphologiques du récit, soit comme support d'exercices pratiques pour la méthodologie de l'écriture d'invention. Lorsqu'ils sont présents dans un corpus de textes, c'est en appoint d'une séquence, en position complémentaire par rapport aux activités de lecture, par exemple dans des séries d'exercices consacrés à la manipulation de notions. Dans le manuel déjà évoqué ci-dessus, le chapitre consacré au discours narratif propose le sujet d'argumentation suivant : « Comme elle utilise le discours narratif, doit-on considérer la fable comme un récit ou comme un poème ? Prenez comme exemple une fable de votre choix dans le recueil de La Fontaine. » Curieusement ici, c'est la dimension didactique, ou (selon la terminologie actuelle) argumentative, qui est évacuée, tandis qu'il y a collusion entre le type discursif, avec la référence au « discours narratif », et le genre, avec la confrontation entre « récit » et « poème » (confrontation qui est précisément le sujet à traiter). À titre de piste de réflexion, on peut émettre l'hypothèse que cette partition est révélatrice d'une certaine *discontinuité didactique*, entre processus d'interprétation des textes narratifs, et observation des caractéristiques formelles qui constituent un texte en récit.

## **CONCLUSION**

Dans les activités de lecture au lycée et notamment en seconde, la notion de récit revêt une identité protéiforme qui a évolué au gré du découpage des notions littéraires et des objets d'étude définis pour la lecture des textes, entre matière racontée et processus narratif, classification esthétique (les genres) et classification des discours, morphologie textuelle et enjeux d'interprétation. L'étude du récit est ainsi subordonnée à des objectifs d'apprentissages divers et de niveaux différents : constitution d'une culture, capacité à distinguer les genres, les types de texte, les registres, spécificités du récit littéraire par rapport à d'autres circonstances de production de récits (le procès-verbal d'infraction, ou encore le reportage, exemple cité dans le texte officiel), sans oublier les liens à construire entre lecture et écriture. On peut alors remarquer, à l'instar de « l'étonnant retrait du concept de discours dans les instructions d'enseignement du français » constaté par Adam (2012) dans un récent numéro de *Recherches*, une certaine invisibilité de la notion de *récit* dans

l'aménagement des apprentissages. Les quelques pistes que j'ai pu développer à ce sujet, à partir d'exemples tirés des manuels, visent non pas à pointer une quelconque défaillance des concepteurs et rédacteurs d'ouvrages scolaires, mais seulement à témoigner de la difficulté à donner une place cohérente, et suffisamment éclairante pour les élèves, à la notion de récit au sein de l'aménagement des objets à enseigner, ce que l'on appelle *le récit* jouant souvent le rôle de *catégorie satellite*. Par ailleurs, avec l'omniprésence de l'argumentatif comme grille de lecture transversale des textes, dans les programmes actuels, une sorte de tropisme affecte l'analyse des enjeux du récit, orientée vers la prise en compte d'une visée argumentative implicite, (trop) facilement reconstruite à partir du point de vue du narrateur et du contexte de production de l'œuvre.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages théoriques

- ADAM Jean-Michel (2012), « Discursivité, généricité et textualité », *Recherches* n° 56, *Les discours en classe de français*, Lille, ARDPF, p. 9-27.
- BENVENISTE Émile (1966) *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Tel Gallimard.
- DAUNAY Bertrand & DENIZOT Nathalie (2007), « Le récit, objet disciplinaire ? », *Pratiques*, n° 133-134, *Récits et disciplines scolaires*, Metz, CRESEF, p. 13-32.
- DENIZOT Nathalie (2012), « La scolarisation de l'argumentation dans l'enseignement secondaire. Analyse des textes officiels depuis 1970 », *Recherches* n° 56, *Les discours en classe de français*, Lille, ARDPF, p. 135-148.
- GENETTE Gérard (1972), « Discours du récit, essai de méthode », dans *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil.
- JORDY Jean (2003), « Argumentation et communication dans les programmes de français », acte du colloque *Pour une refondation des enseignements de communication des organisations* [en ligne] Paris, 25-28 aout 2003, consultable sur <http://eduscol.education.fr/cid46307/argumentation-et-communication-dans-les-programmes-de-francais.html>. Consulté le 20 octobre 2013.
- LANSON Gustave (1922 [1894]), *Histoire de la littérature française*, Paris, Librairie Hachette.
- REUTER Yves (2005), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin.
- VIBERT Anne (2008), « Écriture d'invention et argumentation », *Recherches et Travaux*, n° 73 [En ligne], mis en ligne le 15 juin 2010, consultable sur <http://recherchestravaux.revues.org/339>. Consulté le 26 aout 2013.

### Manuels scolaires et textes officiels

- ABENSOUR dir. (2011), *Livre unique Français seconde*, collection « Passeurs de textes », Paris, Le Robert.
- AUBRIT Jean-Pierre & GENDREL Bernard dir. (2011), *Livre unique Français seconde*, Paris, Bordas.

- BAUDET Marion, COURTIAL Aurélia, DAMAS Xavier, HAVOT Nathalie, LARBOULETTE Loïc, MARTINET-BIGOT Liliane & TAÏEB Murielle (2001), *Livre unique Français Seconde*, collection « Terres littéraires », Paris, Hatier.
- DAMAS Xavier, HAVOT Nathalie, MARTINET Liliane & MICHEL Priscille (2006), *Livre unique Français seconde*, collection « Terres littéraires », Paris, Hatier.
- « Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
  - « Annexe au programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique, *Bulletin Officiel* n° 41 du 7 novembre 2002.
  - « Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.
  - « Documents d'accompagnement pour la classe de seconde et de première », CNDP, 2007.
  - « Programme de l'enseignement du français au collège », *Bulletin Officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.
  - « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales », *Bulletin Officiel* n° 9 du 30 septembre 2010.