



«Discours du récit», qui deviendra la pierre angulaire de la théorie narratologique dans sa forme classique et l'un des piliers inamovibles de la narratologie enseignée.

Dès 1969, un futur acteur de la didactique du français, Jean Verrier – qui sera longtemps le rédacteur en chef de la revue de l'AFEFF –, pouvait ainsi témoigner, dans une page du *Monde* consacrée à «la théorie de la littérature», de l'émergence «d'autres méthodes d'enseignement» au lycée:

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

À partir des articles sur l'analyse structurale du récit, dans *Communications* 8, on a fait noter par les élèves une chronologie très détaillée d'*Eugénie Grandet* en utilisant les indications données par l'auteur «Vers la mi-novembre... le lendemain... à 16 heures Charles descendit... huit jours plus tard...». En regard de cette chronologie, on relève la pagination et l'on établit un rapport entre ces deux échelles.

Nombreux sont alors celles et ceux qui s'enthousiasment pour ces «autres méthodes d'enseignement», les notions narratologiques apparaissant comme les instruments légitimes d'une meilleure école en ces temps de massification scolaire: plus explicites, plus scientifiques et plus démocratiques. Comme l'écrit Yves Reuter dans un article-bilan (2000: 12) intitulé «Narratologie, enseignement du récit et didactique du français», «on a sans doute fonctionné à cette époque sur l'illusion qu'une "meilleure" théorie engendrerait un meilleur enseignement qui, lui-même engendrerait un meilleur apprentissage.»

En 2001 déjà, Jean-Louis Dumortier lui aussi jetait, à l'occasion de la publication de sa thèse sous le titre *Lire le récit de fiction*, un regard rétrospectif sur cette «scolarisation» de la narratologie:

Il faut le reconnaître, ces pionniers de la didactique du français, hérétiques compte tenu de la tradition académique, hérétiques encore compte tenu de la tradition pédagogique dans l'enseignement secondaire, se sont parfois abandonnés au «démon de la théorie», comme dit Antoine Compagnon (1998), et l'on a vu quelques diabolotins assez effrayants hanter les classes de français. Il est facile, à une vingtaine d'années de distance, de dénoncer les dérives d'innovations sans encadrement institutionnel, mais il n'est utile de déplorer les errances que pour les éviter à l'avenir. Et pour les éviter, il convient de s'aviser des risques que l'on court en adaptant, au niveau secondaire, des démarches caractéristiques de la recherche scientifique. (Dumortier 2001: 456)

Dans la continuité de ces regards en arrière, il nous a paru utile de donner la parole à celle et ceux qui furent de ces pionniers, que ce soit en proposant des ouvrages de synthèse dont les enseignants se sont souvent inspirés, en dirigeant des ouvrages et des revues où la scolarisation de la théorie du récit était promue ou discutée, ou encore en allant jusqu'à proposer des utilisations didactiques des notions narratologiques. Leurs témoignages nous ont paru représenter une source de données particulièrement précieuse dans l'effort pour documenter cet ensemble de processus complexes aboutissant à la scolarisation (Denizot 2021) de la narratologie.

On découvrira donc ici six contributions de noms bien connus dans le champ de la didactique du

français et issus des différents coins de la francophonie: Yves Reuter (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>), Jean-Louis Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>), Claude Simard (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard>), André Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>), Jean-Paul Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) ainsi que Jean-Michel Adam et Françoise Revaz (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>) dans un témoignage à deux voix. Sollicité·e·s par écrit, ces sept chercheur·euse·s ont accepté de nous livrer leur regard rétrospectif et critique en revenant sur leur parcours et leur propre contribution à la scolarisation de la narratologie. Des témoignages où se mêlent, on le verra, quelques regrets (Dumortier évoque l'intérêt qu'il aurait eu à se «casser un poignet» plutôt que de commettre certains de ses travaux), des critiques parfois (pour défendre un héritage face à des évolutions vues comme des dérives), des prudences beaucoup, et une invitation, surtout, à poursuivre la réflexion sur ces acquis théoriques, le plus souvent jugés fructueux.

Six questions leur ont été posées:

1. Dans une perspective diachronique, si vous deviez retracer les grandes étapes de l'entrée dans les classes des savoirs issus de la narratologie, quels colloques, événements pédagogiques (nouveaux programmes...) et publications citeriez-vous?
2. En conséquence, quelles seraient, selon vous, les modalités particulières du phénomène de transposition didactique des concepts narratologiques à l'époque de leur entrée dans les classes de français?
3. Quel regard rétrospectif portez-vous sur votre contribution à ce processus historique?
4. Selon vous, quels sont les concepts narratologiques les plus souvent mobilisés dans les classes et pour quelle raison ont-ils connu une telle fortune? Par ailleurs, quels autres concepts négligés auraient mérité un meilleur sort?
5. De votre point de vue, avec le recul dont vous disposez aujourd'hui, les concepts narratologiques tels qu'ils sont mobilisés dans l'enseignement ont-ils plutôt marqué un progrès ou ont-ils conduit à une détérioration de l'enseignement-apprentissage du français?
6. Comment percevez-vous la place de l'analyse du récit dans le cadre des évolutions actuelles du champ de la didactique du français et de la société en général?

En interrogeant ainsi des acteurs dont la plupart commencent leur carrière académique dans le milieu des années 70, nous proposons donc une plongée dans la préhistoire de ce qu'on n'appelle pas encore la didactique du français. Ou dans son néolithique plutôt, puisque les outils se forgent et que, sans le titre encore, le champ est en train de se constituer. Chacun, avec sa sensibilité, y retourne pour évoquer, fort du temps écoulé, ce qui fut finalement leur jeunesse. Ainsi, pour André Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>):

En parallèle à notre formation académique, nous dévorons les ouvrages de linguistique (Saussure, Benveniste, Hjelmslev, Jakobson, Greimas...) dont nous n'avons jamais entendu le nom au cours de nos études. Il est difficile d'imaginer dans quel état de déréliction théorique peut se trouver, à cette époque, un étudiant de Lettres dans un collège littéraire universitaire de province, et il faut avoir conscience de la situation de l'université.

Bertrand Daunay (2007: 21) rappelle à ce propos les intéressants questionnements de Ropé (1990: 149), à la suite des analyses de Bourdieu (1984), sur «le lien entre l'engouement de certains professeurs de lettres pour le structuralisme et le fait qu'ils sont souvent provinciaux, non normaliens et issus de disciplines "inférieures"». Il ajoute qu'embrasser la théorie structuraliste, c'était une manière de "se rétablir sur le terrain de la science"».

Mais au-delà des parcours individuels, c'est surtout la spécificité d'une époque de réformes profondes de l'enseignement du français qu'on lit en filigrane de ces témoignages. Ce processus se caractérise notamment par la volonté de démocratiser l'enseignement avec le «plan Rouchette» en France (évoqué par Jean-Paul Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>)), le plan de «rénovation des programmes» en Belgique (ainsi que le rappelle Jean-Louis Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>)), et «l'enseignement rénové» du français en Suisse (comme le détaille Françoise Revaz (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>)).

Dans ce mouvement, et dans une époque que Claude Simard (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard>) qualifie, à la suite de Sarraute, d'«ère du soupçon», les savoirs de l'enseignement littéraire traditionnel apparaissent comme obsolètes et renvoyant au subjectivisme, à l'encyclopédisme et à une historicité arbitraire et élitiste. André Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>) précise quant à lui que ce rejet est alors rendu possible par l'émergence de nouveaux savoirs dits «savants» contrastant avec les méthodes fondées sur l'érudition et l'intuition. Les rapports entre ces différentes approches des textes littéraires prennent parfois le tour conflictuel de «luttres symboliques et institutionnelles assez violentes entre "modernistes" et traditionalistes», souligne Yves Reuter (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>) en citant l'ouvrage publié en 1978 *Assez décodé* de René Pommier, professeur à la Sorbonne.

Dumortier voit dans cette «effervescence pédagogique» une conjonction favorable issue «des ruptures dans le champ de la recherche, dans les programmes et dans le rapport des maîtres à l'institution», de sorte que s'opère une transposition rapide des propositions théoriques émanant de ce que le didacticien belge appelle la *première narratologie* (Genette, Barthes, Bremond). À l'inverse, selon lui, cette conjonction ne s'est pas reproduite pour les travaux ultérieurs intégrant les apports de la psychologie cognitive (Fayol) ou se centrant plus sur l'interaction entre récit et lecteur (Iser, Eco, Marghescou...) alors que ceux-ci étaient susceptibles,

au prix d'une transposition didactique accessible, avalisée par l'institution et largement diffusée par l'édition scolaire, d'ébranler et, à terme, de ruiner les pratiques de lecture excessivement «formalistes» auxquelles avait donné lieu la réception scolaire de la première narratologie. Est-ce que c'est ce qui s'est passé? Je pense que non et je le déplore.

De transposition didactique, il est naturellement beaucoup question dans ces témoignages. La conceptualisation proposée par Chevallard (1985/1991) n'était évidemment pas encore disponible lorsque nos témoins signaient, pour la plupart, leurs premiers travaux, tout comme n'avaient pas eu lieu encore les intenses débats sur l'adéquation de cette perspective théorique à la didactique du français<sup>2</sup>. Dans leurs réponses à la question qui convoquait ce concept, Reuter

(<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>) et Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) précisent d'ailleurs leurs réserves quant à l'approche de Chevallard: le premier pour rappeler que la notion d'*élaboration didactique*, alternative proposée par Jean-François Halté (1992), a sa préférence pour décrire la complexité de la construction des contenus scolaires; le second pour fonder ces réserves sur l'hétérogénéité des domaines auxquels renvoient les savoirs narratologiques, «mais en raison surtout de la diversité, du peu de clarté voire de la confusion des objectifs didactiques ayant trait à ces notions». En abordant ainsi la question des finalités associées à l'enseignement des théories du récit, Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) pointe, nous semble-t-il, une leçon du passé importante dans les réflexions sur la place et les usages de notions narratologiques alternatives potentiellement intéressantes pour le monde scolaire:

Comme Veck, Fournier & Lancrey-Javal (1990) l'avaient montré à propos de la notion de thème, la transposition dans les programmes de littérature prend régulièrement la forme d'un déplacement sémantique résultant de l'insertion de ce terme nouveau dans un paradigme de termes anciens de valeurs parentes.

À notre avis, le problème majeur en ce domaine n'a pas trait à la richesse ou même à l'hétérogénéité des données théoriques, mais plutôt au fait que les visées et objectifs didactiques en ce domaine, et en conséquence la place et le statut que peuvent y prendre les notions et/ou concepts narratologiques, ne sont aujourd'hui pas clarifiés.

Simard (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard>) abonde dans le même sens et invite ainsi à une réflexion sur les modalités d'une transposition tenant compte des configurations disciplinaires:

Au cours des cinquante dernières années, l'enseignement littéraire dans la classe de français me semble donc être passé successivement de la centration sur l'auteur, sur le texte puis sur le sujet lecteur, ce qui montre que la transposition didactique est en bonne partie tributaire de l'objet d'étude auquel on accorde la priorité.

Quand il est question d'interroger les modalités de scolarisation de la narratologie, les évolutions plus ou moins récentes des approches didactiques de la littérature sont également envisagées par certains de nos témoins, parfois de manière assez critique. Reuter semble ainsi vouloir remettre en perspective quelques présupposés souvent énoncés comme des évidences:

j'étais surpris par la manière dont certains avancent deux idées sans grand fondement pour moi (je ne connais pas véritablement d'études précises sur ces questions): la narratologie aurait envahi le champ de l'enseignement du français et ses usages auraient été néfastes, notamment en ce qu'elle aurait généré des récits plus stéréotypés qu'auparavant.

De son côté, Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>) affirme que «la plupart des contempteurs du formalisme dans l'enseignement littéraire se sont acharnés sur ces savoirs au lieu de s'intéresser aux plus récents, qu'il y avait bien des

raisons de promouvoir». Quant à Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>), il regrette également le peu de prise en compte des théories cognitives et psycholinguistiques de la lecture développées depuis les années 1980.

En contrepoint, à partir de l'exemple du parcours scolaire de sa fille «sanctionnée pour la rédaction d'un récit d'imagination dont le seul défaut était qu'il ne comportait pas toutes les phases du schéma», Revaz (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>) témoigne du caractère dominant du schéma quinaire, transformé en outil normatif par ce que la didacticienne suisse appelle sa «grammaticalisation». De manière plus lapidaire encore, Bucheton ne disait pas autre chose déjà en 2002 quand elle incriminait les «sempiternels schémas quinaire ou actanciel (...) introduit[s] dans les manuels du primaire sans être véritablement des objets d'étude spécifiés par les programmes» (Bucheton 2002: 8).

La plupart de nos témoins rangent en effet le schéma quinaire dans le haut d'une liste restreinte de notions narratologiques ayant connu le succès dans les pratiques scolaires. S'y retrouvent également le schéma actanciel de Greimas, les notions de narrateur ou de personnage, ainsi que les typologies genettiennes (voix, mode et temps du récit). Notons que Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>), dans son exploration du corpus de *Pratiques*, établit une liste plus longue d'apports théoriques discutés dans la revue, tandis que Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) évoque la question des tiroirs verbaux et de leur valeur pragmatique, dont il s'est lui-même occupé dans ses travaux.

Pourquoi cette fortune dans l'enseignement, demandions-nous? Reuter (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>), outre la nature des exemples qui servent de corpus d'exemplification dans les travaux des théoriciens<sup>3</sup> et dans les manuels, voit la raison de ce succès dans l'apparente simplicité de maniement de ces notions. Néanmoins, il évoque également le risque d'une illusion quant à la possibilité d'un transfert direct de ces outils d'analyse vers les classes. Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>) note à cet égard que:

La fortune de ces mots tient, selon moi, notamment au fait que la plupart d'entre eux peuvent entrer dans des oppositions binaires aisément mémorisables («situation initiale» vs «situation finale», «sujet» vs «objet», «focalisation interne» vs «focalisation externe», «analepse» (rétrospection) vs «prolepse» (prospéction), «factuel» vs «fictionnel», etc.) et servent à opérer ces distinctions élémentaires devenues un *nec plus ultra* dans un enseignement piloté par le contrôle des acquis d'apprentissage.

Parallèlement, pour ce qui est des concepts ou des notions qui auraient pu (ou dû) mieux retenir l'attention du monde de l'enseignement, nos témoins font un certain nombre de propositions qui ne manqueront pas d'inspirer. Revaz et Adam (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>) invitent à reconsidérer le couple récit-discours ainsi que les notions de scène ou d'épisode, et ils proposent de voir dans les travaux sur les gradients de narrativité une piste productive pour envisager l'hétérogénéité textuelle et les effets liés à la dominance de certains traits. Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>) estime de son côté qu'il serait prioritaire d'exploiter les modes de réception du personnage par le sujet lisant en se fondant sur les travaux de Vincent Jouve (1992), ainsi que

les affects tels que théorisés par Raphaël Baroni (2007). Ces deux leviers permettent en effet de s'interroger sur la pragmatique du récit et sur les effets potentiels des procédés identifiés par Genette. Parmi les figures genettiennes qui ont été peu ou pas scolarisées, le didacticien belge propose également de retenir la métalepse, notion productive «pour susciter une bien nécessaire réflexion des élèves sur la fiction et le rapport du lecteur aux mondes fictionnels».

Reuter (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-yves-reuter>) regrette pour sa part la place congrue accordée aux concepts «qui renvoyaient aux questions fondamentales de la textualisation des savoirs ou des valeurs, ou encore de l'énonciation». Plus fondamentalement encore, Simard (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-claude-simard>), en partant de l'analyse des prescrits de l'école québécoise, déplore qu'on n'y trouve pas la distinction essentielle entre histoire et narration, indispensable selon lui pour appréhender ce qu'est un récit. Revenant justement sur le caractère «fâcheusement équivoque» de la notion de récit<sup>4</sup>, Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>) estime pour sa part nécessaire une clarification conceptuelle, «équivalente à la réflexion sur les rapports entre contexte, texte, textualité et textualisation».

Pour clôturer cette introduction à des témoignages qui peuvent prendre des accents de bilan comptable – teinté parfois de regret mâtiné de persévérance (Dumortier (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-louis-dumortier>)) ou de défense d'un domaine de recherche menacé (Adam (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-michel-adam-et-de-francoise-revaz>)) – il nous semble utile de mettre en exergue une considération semble-t-il centrale qui porte sur la confusion entre savoirs pour l'enseignant et savoirs pour les élèves (Reuter 2000). Ce point avait déjà été soulevé il y a vingt-cinq ans par Elisabeth Nonnon (1998) dans le numéro que la revue *Pratiques* consacrait à la transposition didactique en français. Rappelant cette contribution, Petitjean (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-andre-petitjean>) insiste:

Aucun fatalisme en la matière, car utilisées à bon escient, les études narratologiques ont prouvé leur validité et leur rendement analytique, à condition de se poser la question du degré de leur formalisation. En effet, il n'est pas le même selon que l'on s'adresse aux enseignants ou aux élèves, eux-mêmes à différencier selon leur âge et leur socio-culture.

Bronckart (<https://www.transpositio.org/articles/view/temoignage-de-jean-paul-bronckart>) est du même avis quant aux apports de la théorie du récit:

Réponse simple: au vu des ressources théoriques et conceptuelles antérieurement à disposition dans l'enseignement du français, l'introduction de concepts narratologiques ne pouvait que constituer un progrès ou en tout cas ne pas faire de mal, même si un travail important reste à faire en ce domaine, qui, comme indiqué plus haut, concerne certes le choix des cadres et notions théoriques, mais surtout la constitution de programmes didactiques qui soient utiles et pertinents pour les objectifs de maîtrise textuelle; ce qui implique à nos yeux que soient poursuivies et/ou mises en place des recherches proprement didactiques susceptibles de mettre en évidence les utilités et pertinences évoquées.

Sur ces inspirantes recommandations, il nous reste à remercier les auteurs et l'auteurice de ces témoignages pour ce coup d'œil dans le rétroviseur, opération de conduite toujours nécessaire pour

aller, un peu plus consciemment, de l'avant sur les voies tortueuses de la didactique du français.

## Références

Baroni, Raphaël (2007), *La tension narrative: suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, coll. «Poétiques».

Bourdieu, Pierre (1984), *Homo academicus*, Paris, Minuit.

Bronckart, Jean-Paul & Itziar Plazaola Giger (1998), «La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice», *Pratiques*, n° 97 (1), p. 35-58. URL: <https://dx.doi.org/10.3406/prati.1998.2480> (<https://dx.doi.org/10.3406/prati.1998.2480>)

Bucheton, Dominique (2002), «Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer», *Tréma*, n° 19, p. 67-76. URL: <https://journals.openedition.org/trema/1586> (<https://journals.openedition.org/trema/1586>)

Chevallard, Yves (1985/1991), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, coll. «Recherches en didactique des mathématiques».

Cohn, Dorrit (2001), *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, coll. «Poétique».

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

Daunay, Bertrand & Nathalie Denizot (2007), «Le récit, objet disciplinaire en français?», *Pratiques*, n° 133-134, p. 13-32. URL: [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2136](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2136) ([https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_133\\_1\\_2136](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2136))

Denizot, Nathalie (2021), *La culture scolaire: perspectives didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. «Études sur l'éducation».

Halté, Jean-François (1992), *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je? ».

Nonnon, Elisabeth (1998), «Transposition des théories du texte en formation des enseignants?», *Pratiques*, n° 97 (1), p. 153-170. URL: [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2484](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484) ([https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2484](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484))

Reuter, Yves (2000), «Narratologie, enseignement du récit et didactique du français», *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, p. 7-22. URL: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_21\\_1\\_2325](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325) ([https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_21\\_1\\_2325](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325))

Ropé, Françoise (1990), *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions universitaires.

Védrines, Bruno (2017), *L'assujettissement littéraire*, thèse de doctorat, Université de Genève.



1. Ce projet de recherche a débuté en aout 2021 et s'achèvera en septembre 2025. Il est financé par le fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS n° 197612) et est dirigé par Raphaël Baroni. L'équipe du DiNarr compte également, outre moi-même, Gaspard Turin, Fiona Moreno et, à partir d'aout 2023, Vanessa Depallens.
  
2. Voir Denizot (2021) pour une synthèse et Bronckart & Plazaola Giger (1998) pour une perspective historique sur la notion de transposition didactique. Les critiques portant sur la notion de transposition didactique soulignent les spécificités de la discipline Français, en particulier l'hétérogénéité de ses contenus, la diversité des disciplines ou pratiques de références qui s'y rattachent et l'existence de la création autonome de contenus.
  
3. Reuter pense-t-il ici à la valeur patrimoniale de Proust travaillé par Genette dans *Figures III*? Ce recours au canon romanesque – qui peut certes ainsi s'insérer dans des usages scolaires qui en emprunte largement les allées – a été critiqué autant par des narratologues (Cohn 2001) que par des didacticiens (Védrines 2017) pour ce qu'il avait comme effets dans l'assimilation de la théorie du récit à la sphère de la fiction.
  
4. Reprenant l'analyse menée par Daunay & Denizot (2007) sur «Le récit, objet disciplinaire en français?», Petitjean rappelle que «d'un côté, il est associé aux typologies textuelles en opposition à l'argumentation et à l'explication. De l'autre, il est présenté comme une catégorie générique et s'oppose alors à théâtre et à poésie et se décline en sous-genres (récit policier, fantastique, autobiographique, etc.)»

---

#### ***Pour citer l'article***

Luc Mahieu, "Synthèse des entretiens avec quelques témoins de la scolarisation des théories du récit", *Transpositio*, n°6 *Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : bilan et perspectives*, 2023

<https://www.transpositio.org/articles/view/synthese-des-entretiens-avec-quelques-temoins-de-la-scolarisation-des-theories-du-recit> (<https://www.transpositio.org/articles/view/synthese-des-entretiens-avec-quelques-temoins-de-la-scolarisation-des-theories-du-recit>)