VÉZIER Anne & DOUSSOT Sylvain (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2019, 200 p.

Bernard Schneuwly

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/9407>

DOI : 10.4000/rfp.9407

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2020

Pagination : 152-154

ISBN : 979-10-362-0297-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernard Schneuwly, « VÉZIER Anne & DOUSSOT Sylvain (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 207 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 16 janvier 2023.
URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9407> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9407>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.

Tous droits réservés

VÉZIER Anne & DOUSSOT Sylvain (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2019, 200 p.

Bernard Schneuwly

RÉFÉRENCE

VÉZIER Anne & DOUSSOT Sylvain (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2019, 200 p.

- 1 Cet ouvrage est une œuvre collective, fruit d'un dialogue de plusieurs années entre didacticiens provenant de plusieurs disciplines scolaires et que réunit le projet d'analyser la fonction du récit dans leurs disciplines respectives. L'introduction des deux directeurs – « Genèse d'un itinéraire de recherche » – met en abyme le cadre théorique puisqu'elle est construite elle-même comme une intrigue, concept qui constitue le cœur de la définition du récit mise en œuvre dans les différentes contributions. Les outils conceptuels que s'est donnés le groupe pour mener l'enquête sont censés permettre de saisir le récit dans ce qui le constitue : « intrigue et mise en intrigue », justement, emprunté à Ricœur ; « lecteur modèle » proposé par Eco ; « tension narrative » plus récemment élaboré par Baroni ; et, sans doute les plus fréquemment utilisés à travers le livre, constituant des catégories avec une « nouvelle portée euristique » (p. 163), les concepts de Bronckart « exposer » – caractérisé par la conjonction temporelle entre situation d'énonciation et faits, actions, événements

rapportés – et « raconter » – marqué par la disjonction. S'ajoute, non reliée directement à la notion de récit, la « communauté discursive disciplinaire scolaire » de Bernié, Jaubert et Rebière. C'est l'utilisation régulière par les auteurs de ces outils qui donne à l'ouvrage, constitué de sept contributions auxquelles est joint un « retour sur un itinéraire de recherche », son unité.

- 2 L'ouvrage est divisé en trois parties ayant des fonctions clairement distinctes. La première est intitulée « Le récit : quelques pratiques sociales ». Analysant l'écriture actuelle en histoire à travers notamment l'exemple du *Dimanche de Bouvines* de Duby, Vézier montre l'étroit enchevêtrement, la « dialectique », entre « raconter » et « exposer »¹ qui constitue une rupture dans la manière d'écrire le récit historique. Elle en déduit la possibilité, voire la nécessité, d'introduire les élèves, contre une visée de patrimonialisation du passé, à une écriture qui articule précisément « raconter » et « exposer ». Louichon quant à elle, procède à une analyse de ce que lire un roman historique comme *Deux graines de cacao* veut dire du point de vue du potentiel pour la classe d'histoire. Dans ce roman, le jeune héros, adopté, à travers la quête de sa filiation, prend conscience de l'esclavage et du commerce triangulaire. Le « lecteur modèle » du texte oriente cependant la lecture bien plus vers la question de l'adoption que vers le contexte historique, adoption d'ailleurs qui, immense anachronisme, n'existe pas pour des enfants au moment où se situe l'histoire. Plus fondamentalement, le roman historique en général semble engager les lecteurs plutôt dans l'« histoire », la *fabula*, l'« Histoire » comme domaine de connaissance en faisant probablement les frais. Est-ce évitable ?
- 3 Ce sont les textes de la troisième partie « Une pratique scolaire du récit : le roman historique » qui donnent des éléments de réponse à cette question. Lalaguë-Dulac, constatant que la lecture de récits historiques pour la classe d'histoire est une pratique de plus en plus répandue, analyse l'utilisation dans deux classes du *Faucon déniché*. Il s'agit d'un roman situé au Moyen Âge, écrit par un auteur soucieux de respecter une vérité historique actualisée. Analysant des réponses à trois questionnaires donnés aux élèves, l'auteure constate que ce n'est pas le contexte historique du récit qui permet d'avancer dans la pensée historique, mais la mise en intrigue qui, en l'occurrence, est construite autour du rapport entre seigneurs et paysans. Encore faut-il que cette intrigue devienne problème à travers un questionnement spécifique. Cependant, ce possible est loin de toujours se réaliser, comme le montrent Jaubert et Rebière. Outre le récit analysé par Louichon, elles observent l'usage, à partir d'enregistrements dans plusieurs classes, de récits historiques mettant en scène deux soldats à Verdun et racontant l'histoire d'un jeune serf, enfant trouvé, en quête de son identité. Elles se demandent dans quelle mesure il est possible de croiser les positions énonciatives dominantes, à construire par la communauté discursive en classe, en littérature (raconter) et en histoire (exposer). Leur constat : les élèves peinent à construire la position énonciative nécessaire en histoire, à savoir celle de l'exposé d'une enquête distinguant réalité historique et fiction romanesque, les enseignants eux-mêmes étant souvent attirés vers un raisonnement dans la fiction. « Les exemples analysés interrogent sur le rôle accordé et à accorder au roman historique dans la classe d'histoire » concluent-elles, plutôt pessimistes.
- 4 La deuxième partie, elle, met en rapport pratiques scientifiques et pratiques scolaires. Orange Ravachol montre que les récits relativement simples d'élèves à propos de volcans et de séismes, à l'exemple d'une « petite histoire de plaques [qui] conduit à des

problèmes de trous », ont l'apparence de traits scientifiques grâce à leur vocabulaire, mais cachent de fait des raisonnements de sens commun, quotidiens. Ils peuvent même faire obstacle à la compréhension de récits scientifiques qui, loin de la linéarité temporelle, impliquent de saisir la complexité du temps à diverses échelles simultanément. Doussot analyse comment, après la lecture d'un document historique, une lettre de poilu que les élèves lisent selon les habitudes en y puisant les informations conformes à leur savoir, l'enseignant crée la surprise en montrant l'insuffisance de leur lecture, créant une intrigue qui force à mener l'enquête pour reconstruire le sens de la lettre. Cette façon de faire pourra fonctionner dans d'autres lectures et ouvrir la porte à de nouvelles pratiques d'histoire en classe, à savoir « l'apprentissage de manières de faire *plus* historiennes que les manières de faire habituelles à l'École, sans viser une transposition : l'histoire des historiens n'est pas un modèle à imiter, mais un modèle d'analyse didactique » (p. 83). Partant du récit historique des historiens et de celui visé dans les instructions officielles, Cariou analyse deux textes d'élèves écrits en classe d'histoire. Il décortique l'exemple d'un texte dont les éléments ne sont pas mis en cohérence par une intrigue, mais qui fonctionne exclusivement selon le mode autonome et disjoint, énumérant des informations construites à partir d'une lecture positive des documents de référence. Dans un autre texte, il met en évidence la capacité de mise en intrigue d'un bon élève et donc la mise en cohérence d'éléments provenant de documents de référence ; mais il constate aussi dans le texte l'incapacité d'implication que supposerait le discours historique : dialogue avec les sources – l'enquête – et avec le lecteur selon les règles de la communauté discursive. La visée de l'auteur pour les élèves est exigeante : il faut viser « la construction d'un positionnement d'auteur et le *double dialogisme* qui portent un vouloir dire historien visant l'explication des faits du passé » (p. 118).

- 5 Si, comme je l'ai dit en introduction, le cadre théorique commun rend le livre cohérent avec des fils conducteurs que l'on retrouve tout au long de l'ouvrage et permet d'analyser des récits historiques et des situations de manière originale dans différentes disciplines – notamment le rôle de l'intrigue, le couple raconter-exposer, la communauté discursive –, ce cadre a aussi pour effet de ne pas se focaliser sur des dimensions à mon avis essentielles. La norme est le discours scientifique ; le discours scolaire est décrit comme déficitaire et doit être corrigé : « proposer aux élèves une situation qui les fasse réfléchir et travailler de manière analogue aux historiens » (p. 125) est l'une des nombreuses manières de décrire le but ; j'en ai cité d'autres plus haut. Pourtant, il est fait référence à la théorie du genre de Bakhtine, paraphrasé par exemple en écrivant que le « vouloir-dire du locuteur, qui préside au choix du genre, détermine le choix intentionnel des propositions, des moyens linguistiques et même des mots dans un énoncé » (p. 112). Or, de toute évidence, l'élève est à des années-lumière de la situation de l'historien. Il parle et écrit en tant qu'élève, à l'école, dans le cadre d'une discipline qui est fondamentalement différente d'une discipline scientifique par ses finalités, son fonctionnement et même ses contenus (choix, découpage, progression, etc.) (voir à ce propos le texte toujours d'actualité sur l'histoire des disciplines scolaires de Chervel, 1988). L'organisation disciplinaire de l'école implique une transposition didactique qui transforme les contenus et les méthodes de fond en comble. Ceci ne signifie nullement que les disciplines scientifiques ne puissent ou ne doivent fonctionner comme l'une des références de l'élaboration des disciplines scolaires (« comme modèle d'analyse didactique » dit Doussot, p. 83). Il s'agit cependant, par exemple pour les genres de textes à lire ou à écrire, de tenir compte des

multiples déterminations qui façonnent la situation d'énonciation et de les théoriser. Il est hautement probable que l'objet de la classe d'histoire ne soit pas « de faire maîtriser par les élèves les caractéristiques du genre du récit historique liées à ce que Ricœur [...] nomme “la coupure épistémologique” du récit historique » (p. 112). Il s'agit plutôt, sur la base notamment des observations concernant les capacités, d'ailleurs fort inégales, notamment du point de vue social, des élèves – le livre donne quelques pistes –, en fonction des finalités multiples de la discipline scolaire « histoire » ou d'autres disciplines scolaires telles qu'elles se sont développées et se développent, tenant compte de la situation particulière d'énonciation scolaire dans la discipline, des connaissances et compétences des enseignants, de construire des possibles de lecture et d'écriture de textes pour les élèves : bref pratiquer la didactique comme champ de recherche autonome.

BIBLIOGRAPHIE

CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.

SCHNEUWLY B. (1985). « Le texte intermédiaire : un espace qui éclate ». In J.-P. Bronckart, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 101-145.

NOTES

1. Je me permets une petite confirmation de cette analyse : dans un livre édité par Bronckart, j'ai réalisé une analyse quantitative du système des temps du verbe, des organisateurs textuels et des anaphores d'un vaste corpus de « récits historiques » ; j'ai conclu que ces textes étaient nécessairement à la fois disjoints, conjoints et impliqués : « s'il est important d'essayer de représenter le passé, de s'en faire une image, cette tentative même doit toujours être soumise à l'examen des moyens utilisés pour la réalisation. L'énonciateur doit toujours aussi dire comment il fait pour les raconter » (Schneuwly, 1985, p. 124).

AUTEURS

BERNARD SCHNEUWLY

Université de Genève