

*Introduction*

## GENÈSE D'UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

Anne VÉZIER et Sylvain DOUSSOT

Ce livre est le fruit d'un séminaire tenu pendant cinq ans à l'initiative de didacticiens de l'histoire autour de la notion de récit dans différentes didactiques disciplinaires<sup>1</sup>. Objet de nombreux travaux de recherche, le récit est traité dans cet ouvrage comme analyseur transversal des spécificités disciplinaires. La problématique développée est celle de la tension entre les visées narratives et explicatives dans la construction des textes littéraires, historiques, scientifiques ou didactiques de ces différentes disciplines.

Les contributions constituant l'ouvrage sont le résultat des multiples discussions qui ont eu lieu autour des interventions et des écrits des participants au séminaire, de l'élaboration progressive de cette problématique collective, et des reconfigurations textuelles finalisant les processus d'écriture. Nous avons choisi pour cette introduction de rendre compte de la genèse de ces échanges, de l'évolution de nos débats, lectures, outils et positionnements discutés les uns avec et par les autres, aboutissant à un partage de significations autour de piliers charpentant nos collaborations et nos productions. Ces piliers sont exposés dans des encadrés entrelacés au fil du texte introductif.

Nous avons rédigé cette introduction de sorte que la tension au cœur de l'ouvrage en pilote également sa présentation. Ancrée dans l'histoire locale et singulière du séminaire, la restitution proposée se construit comme une intrigue composée de l'enchevêtrement de problématiques didactiques communes et des préoccupations issues des différents domaines d'investigation des participants.

La lecture et l'écriture de récits, centrales dans la didactique du français, ne sont pas des objets d'étude travaillés autant dans d'autres didactiques, mais s'avèrent une bonne manière d'interroger ces didactiques et leurs façons de mettre en texte. La didactique du français est ainsi à l'origine du numéro de *Repères* (21, 2000) qui questionne la diversité narrative dans ses usages sociaux et dans les didactiques, puis du numéro de *Pratiques* (133-134, 2007) consacré aux fonctions du récit dans les disciplines scolaires. Prenant acte

---

1. L'ouvrage suit l'orthographe rectifiée.

du « tournant narratif » marqué par la fabrique de récits dans des domaines autres que la littérature, en même temps que du « retour » du récit en histoire repéré dans les années 1970-1980 (Certeau, 1975 ; Ricœur, 1983 ; Stone, 1980 ; Veyne, 1996 [1971]), l'enseignement de l'histoire intègre au début des années 2000 le récit en tant qu'objet d'enseignement comme accès au savoir. La didactique de l'histoire s'en empare en se retournant vers les pratiques des historiens et leurs questionnements toujours actuels sur l'écriture du savoir historique. Le choix des didacticiens de l'histoire initiant le séminaire en rassemblant des didacticiens d'autres disciplines, telles la littérature et les sciences, permet d'aborder le récit dans son rapport aux pratiques de mise en texte, de traiter la place et la nature des narrations dans leur rapport aux savoirs et à des pratiques spécifiques, sans considérer le récit comme un objet transversal ou immuable. Au sein de ce collectif, la confrontation à des usages disciplinaires variés du récit aussi bien que des théories, mettant le récit aux prises avec d'autres notions, a permis, par des échanges scientifiques oraux riches et vifs, le développement des études publiées ici.

Le récit est un objet qui s'est manifesté d'abord par les usages du mot qui le désigne, et dont la variété constitue en elle-même une source inépuisable de discussions entre traditions disciplinaires. Si ces multiples usages spécifiques du mot ont constitué un des points de départ du travail du séminaire, ils sont restés un des moteurs les plus constants du développement des échanges et des confrontations. La formule « récit historique » est emblématique pour illustrer cette dynamique. En effet, en didactique de l'histoire, l'expression est déjà riche d'ambiguïté : si elle désigne bien une approche visée par l'enseignement scolaire de l'histoire, elle peut aussi bien concerner un texte d'élève satisfaisant les critères de la discipline scolaire qu'un texte d'historien ; mais chez ces derniers, l'expression recouvre aussi bien un texte scientifique qu'un texte de vulgarisation. Dans les programmes d'histoire, le terme désigne également le récit oral et magistral du professeur. En littérature, le « récit historique » désigne avant tout un récit ancré dans le passé, quelle que soit sa forme. En géologie, le « récit historique » se rapporte essentiellement à une manière non scientifique de raconter les évolutions de telle ou telle entité. Cette première approche du récit s'est par ailleurs développée dans sa relation à d'autres types de textes et notamment aux textes explicatifs, sans que la catégorisation n'apparaisse jamais complètement satisfaisante. Un récit peut expliquer, un récit historique peut proposer une explication narrative d'un événement passé.

Les usages du mot sont également apparus riches de débats par les indices qu'ils fournissent sur les cadres d'analyse engagés dans les domaines de recherche et de pratiques concernés. Les travaux se sont ainsi appuyés d'emblée sur quelques références communes à plusieurs champs de recherche. Ce fut le cas de textes et notions de Ricœur. Ils ont permis aux didacticiens de l'histoire de faire valoir le fait que l'explication des historiens est toujours ultimement narrative (Ricœur, 1983, p. 165). Son usage comparé entre littérature et histoire de la notion d'intrigue pose alors des points d'ancrage à un rapprochement entre des objets communs, tels le roman historique et son usage scolaire en classe de français et en classe d'histoire. Par ailleurs, de nombreux textes d'épistémologie de l'histoire discutent la place du récit dans le travail et l'écriture historiques, dont un des axes structurants réside dans la présence à des degrés variables de deux récits entrelacés, le récit de l'évènement ou du phénomène passé, et le récit de l'enquête sur cet évènement

### INTRIGUE ET MISE EN INTRIGUE

S'inspirant du « muthos » d'Aristote, la mise en intrigue (selon la traduction de Ricœur) est la sélection et l'arrangement des événements et des actions racontées. « L'intrigue est l'unité intelligible qui compose des circonstances, des buts et des moyens, des initiatives, des conséquences non voulues » (Ricœur, 1986, p. 16 et 17). L'intrigue propose ainsi un lien intelligible avec un passé définitivement distant et disjoint. Chez les historiens, « conceptualisation, recherche d'objectivité, redoublement critique marquent les trois étapes de l'autonomisation de l'explication en histoire par rapport au caractère auto-explicatif du récit [...] Et pourtant en dépit de cette triple coupure épistémologique, l'histoire ne saurait rompre tout lien avec le récit sans perdre son caractère historique » (Ricœur, 1983, p. 312). Cette position met en avant la possibilité d'une dialectique entre la narration et l'explication.

La lecture de Ricœur par les historiens doit être mise en perspective avec leurs préoccupations, car il y a un « moment Ricœur » pour les historiens pris entre l'affirmation scientifique de leur travail et la dimension littéraire de leur écriture. Veyne (1996 [1971], p. 10) y contribue en affirmant que « l'histoire est un roman vrai » et obéit à des intrigues choisies par l'historien en rapport avec son questionnement. De son côté, White (1973) affirme qu'un hiatus existe entre la réalité et des histoires structurées, mais fictives. Le modèle de Ricœur (1983) offre un point d'appui pour notre questionnement, car le texte d'histoire ne relève pas exclusivement de schémas littéraires et fait place aux opérations scientifiques propres au régime de vérité de l'historiographie. C'est ce que Ricœur nomme « intentionnalité historique ». Ne perdant pas cette intention de vue, des historiens s'exercent à des expérimentations de forme : des genres de récits (le récit biographique, l'histoire de France...), sont comme des « fictions de méthode » (Revel, 1995 ; Jablonka, 2014). Les historiens sont amenés à « pratiquer une histoire qui est d'autant plus sensible et vibrante qu'elle est enquête, raisonnement, méthode, science sociale » (Jablonka, 2014, p. 307). Il n'y a pas alors un « retour du récit » (Stone, 1980), mais une autre fonction donnée au récit comme ressource cognitive : soit dans l'expérimentation, soit par la représentation de l'enquête. Dans ce cas, les historiens inscrivent dans le texte lui-même la nécessité du geste de l'enquête. En découle une double écriture : celle de l'objet et celle de l'enquête qui vise à mettre à l'épreuve une série d'hypothèses (Jablonka, 2012). Le lecteur est associé à la démarche interprétative de l'historien, avec élaborations d'hypothèses, mises à l'épreuve, rejets d'autres interprétations possibles, comme Revel le souligne (1995). L'enquête peut alors être l'objet de l'intrigue. La « double dimension du récit historique » (Grafton, 1998, p. 172) et la pratique du tissage entre les deux registres des faits et de l'enquête, traduisent la nécessité de trouver une forme littéraire à l'histoire comme discipline d'investigation et comme manière de dire des histoires. La forme du récit évolue parce que, selon Grafton, les historiens ne cessent de chercher des manières de dire l'histoire de leurs recherches et l'histoire des objets de la recherche.

Un autre débat existe dans les études littéraires. Pour Ricœur, « Composer l'intrigue, c'est déjà faire surgir l'intelligible de l'accidentel, l'universel du singulier, le nécessaire ou le vraisemblable de l'épisodique [...] » (Ricœur, 1983, p. 85). C'est ce point que discute Baroni. Il lui paraît « étrange de considérer que le monde ne peut être compréhensible que dans des récits que nous façonnons après-coup pour les livrer à autrui » (Baroni, 2010). Baroni distingue alors les récits factuels où le récit vise à rendre compréhensibles des événements du passé et les récits fictionnels où « la fonction intrigante [vise] à brouiller provisoirement le drame pour en reproduire la contingence et en éprouver à nouveau le drame ». La discussion peut alors porter sur le fait d'y voir une fonction de configuration textuelle médiante entre l'expérience préexistante et la réception du récit qu'on en fait ou bien une fonction intrigante de *mise en tension narrative* (voir encadré page 14).

ou ce phénomène. Cette dimension issue de l'épistémologie d'une des disciplines en jeu dans le séminaire introduit de manière durable dans les échanges la question de l'enquête et de son rapport au récit.

Enfin, l'objet récit s'est incarné, dès le début du travail, dans des textes lus dont les comptes rendus de lecture ont alimenté les discussions évoquées ci-dessus. Le croisement entre histoire et littérature a ici dominé. Le roman historique, et le roman historique pour la jeunesse en particulier, a été l'objet d'un travail collectif soutenu. Il apparaît ainsi central dans plusieurs des contributions de l'ouvrage. Toutefois le croisement disciplinaire a rapidement conduit à l'élargissement de la gamme des récits pertinents. Les récits d'enquêtes sur le passé, qu'ils soient produits par des historiens (Jablonka, 2012) ou par des écrivains (Mendelssohn, 2007), fournissent autant d'illustrations détaillées des rapports entre récit d'événements et récit d'enquêtes sur les événements, avec des implications réflexives tant sur l'épistémologie de l'histoire et la spécificité littéraire du récit d'enquête, que sur des enjeux proprement didactiques en français comme en histoire. Les productions scolaires des élèves ont également constitué des objets d'études, notamment par leur capacité à mobiliser la narration, dans tous les champs disciplinaires concernés, pour expliquer un phénomène ou un événement.

Cette première exploration de l'objet a ainsi fait progressivement émerger des questions se rapportant aux relations que le récit entretient avec d'autres entités et d'autres concepts. La dimension universelle de la construction narrative dans l'expérience humaine, rappelée entre autres par Ricœur, a mis en avant dans les échanges, pour ne plus l'abandonner ensuite, le problème des relations qu'entretiennent les récits et les explications. L'explication causale est première de ce point de vue par son rapport direct à la linéarité chronologique qui structure le récit et le déploiement de son intrigue. Dans les différents champs disciplinaires discutés, la causalité recèle ainsi différents niveaux dont l'articulation permet d'aborder des questions didactiques, aussi bien dans des questions d'histoire des hommes en société que d'histoire naturelle, de fiction que de recherches en didactiques. La causalité peut être, à un premier niveau, l'expression d'une force et ainsi assimiler la succession chronologique à une causalité directe. Mais elle peut aussi se décliner de manière plus complexe en référant à la simple succession dans le temps, ou à la présence d'une corrélation entre deux variables, ou encore à l'estimation de probabilités, ou enfin à la définition de conditions contextuelles. Ces degrés de causalité ont été croisés avec la dichotomie du récit de l'événement et du récit de l'enquête. De ces modalités variées de narration et d'explication est née la question de la rupture. Centrale dans l'idée d'intrigue et au cœur des cadres théoriques convoqués par les chercheurs du groupe (en particulier le cadre de l'apprentissage par problématisation en histoire et en sciences), la question de la rupture s'est alors dédoublée en rupture dans la logique de l'exposition de l'événement et rupture dans la recherche de la connaissance de l'événement (dans l'enquête). Ce genre de mise en rapport de différentes questions qui constituaient notre fond problématique commun a pu faire émerger des enjeux plus ciblés. Par exemple, à quelles conditions et pour qui une rupture est-elle appréhendable dans le récit lu ? Comment différentes versions d'un récit peuvent-elles conduire au partage du sens dans la classe ? Quels rapports au réel sont impliqués dans les récits de différents ordres (historique, littéraire, scientifique ou à visée didactique) ? Deux enjeux principaux se sont peu à peu dégagés des échanges au fil

### LECTEUR MODÈLE (U. ECO)

Dans *Lector in fabula* (1979 et traduit en français en 1985) Eco définit le concept de Lecteur Modèle. Celui-ci n'est ni le lecteur rêvé ou fantasmé par l'auteur, ni le lecteur réel ou empirique qui lit le texte. Il est, comme le titre de l'ouvrage d'Eco l'indique, dans le texte.

Selon Eco, le texte est « une machine paresseuse » qui a besoin de la coopération du lecteur pour fonctionner, c'est-à-dire amener à une signification. Le lecteur doit prendre en compte tous les – nécessaires – « non-dits » du texte, il doit actualiser ses contenus virtuels. Pour ce faire, il s'appuie sur ses compétences dont l'ensemble forme « l'encyclopédie personnelle du lecteur ». Celle-ci comporte tout ce que ce dernier possède de savoirs et compétences linguistiques, savoirs sur le monde, sur l'auteur, sur la littérature, tout ce qu'il a retenu de ses lectures précédentes, les perspectives idéologiques qui sont les siennes... C'est un ensemble indéfini, mouvant et singulier de connaissances et de compétences à l'aide desquelles il va faire des hypothèses successives sur le sens du texte et de l'histoire, de la *fabula*.

Le texte postule donc la coopération du lecteur comme condition d'actualisation et son « sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ». Il prévoit son lecteur et ses compétences. Le Lecteur Modèle est ainsi un « ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (Eco, 1985, p. 80).

Le Lecteur Modèle est un concept très utile. Nombre de difficultés de compréhension ou de mécompréhension peuvent s'expliquer par le décalage entre le lecteur empirique et le Lecteur Modèle. Quand par exemple nous lisons un texte du XVIII<sup>e</sup> siècle, le décalage temporel entre la production et la réception du texte peut s'analyser comme la mise en défaut d'une stratégie textuelle due à une encyclopédie du Lecteur Modèle qui n'est pas en adéquation avec le lecteur empirique contemporain. Mais le concept permet bien autre chose que le constat des incompétences du lecteur réel. Il permet d'analyser en termes de stratégie ce que le texte déroule dans sa linéarité, toutes les hypothèses auxquelles il conduit, toutes les interprétations qu'il induit, tous les jeux avec le lecteur, les pièges qu'il tend, les impasses parfois auxquelles il conduit, tous les rebondissements qu'il a préparés. Dans le cas du roman historique, on peut observer une double stratégie : le texte postule une incompétence du Lecteur Modèle en termes de savoirs sur l'époque ou les événements racontés et, dans le même temps, il institue, par le texte, cette compétence. C'est ce qui explique, au moins partiellement, l'idée que le roman historique peut *enseigner* l'Histoire (On trouvera dans la contribution de Brigitte Louichon une lecture du roman historique pour la jeunesse *Trois graines de cacao* s'appuyant sur le concept de Lecteur Modèle).

*Lector in fabula* est un ouvrage qui a eu un très fort retentissement. Il a participé du large mouvement théorique autour de la lecture littéraire dont la didactique de la littérature s'est emparée à partir des années quatre-vingt-dix.

des séminaires, autour d'une approche relationnelle du récit (du côté des communautés et des contextes de production et de lecture), et d'un questionnement des dynamiques d'écritures, lectures et réécritures de nos propres textes.

Le premier enjeu ainsi mis au jour concerne les communautés et les contextes relatifs aux différents producteurs et lecteurs de récits. Les relations que les membres de ces communautés entretiennent avec les récits qui circulent sont spécifiques et propres à des habitudes, règles ou paradigmes. Un des enjeux didactiques est alors d'en identifier les modalités du développement.

**COMMUNAUTÉ DISCURSIVE DISCIPLINAIRE SCOLAIRE  
(BERNIÉ, JAUBERT ET REBIÈRE)**

Tout groupe humain organisé autour d'une activité sociale spécifique dont les finalités sont partagées, constitue une communauté qui se définit par un champ de questions, ses activités, ses techniques, un corps de savoirs, ses valeurs, ses pratiques matérielles et sociales dont ses usages du langage. Ainsi chacune d'elles se distingue des autres et se spécifie par le point de vue qu'elle propose sur le monde et les genres de discours, les types de textes et leurs caractéristiques linguistiques qu'elle mobilise, constituant une *communauté discursive* (Maingueneau, 1984). La notion de communauté discursive disciplinaire scolaire s'appuie sur la notion bakhtinienne de genre de discours, complétée par la notion de type de texte. Bien que convoquant le même cadre théorique de l'histoire sociale et culturelle de la pragmatique et des approches énonciatives, les concepteurs se distinguent de Bronckart, qui préfère parler de genre de texte et de types de discours (Bronckart, 1996a, p. 139). Ces communautés, « à travers leurs rites langagiers, partagent un même territoire » (Maingueneau, 1992), ce qui leur permet d'assurer leur cohésion et de répondre aux finalités de la communication. L'école, la classe, les disciplines constituent autant de communautés discursives imbriquées au sein desquelles s'inscrivent les enfants, leurs parents, les enseignants et les membres de toutes les institutions qui y interviennent. En tant que communautés particulières elles s'appuient sur des valeurs qui leur sont propres, historiquement fondées et développent des activités, des pratiques, des discours qui les caractérisent et qu'encadrent les injonctions et écrits officiels. Les finalités de la communication y sont dans ce cas principalement orientées vers la construction du savoir. Ainsi l'enseignement scolaire vise l'élaboration de modes d'agir-parler-penser (Bernié, 2002), créateurs de mondes discursifs, adaptés au savoir visé et, de ce fait, validés par la discipline concernée. La notion de communauté discursive disciplinaire scolaire met en évidence le rôle des pratiques langagières dans l'apprentissage de savoirs et donc la nécessité pour les élèves de construire le point de vue et la/les positions énonciatives attendus, ce qui rend périlleux le passage d'un objet à un autre, d'une discipline à une autre. Décrire une mare en classe de français et en classe de sciences ne convoque pas les mêmes genres et types de discours.

Par ailleurs, les objets enseignés y sont pour la plupart (on sait en effet que certains objets ont migré en sens inverse, nés des nécessités de l'école ils peuvent devenir objets de savoir « savant »), empruntés à différentes communautés discursives, principalement scientifiques et sont scolarisés dans le cadre des valeurs, pratiques et discours de l'école avec des objectifs qui lui sont propres et inscrits dans l'histoire de l'école. Chaque objet ainsi emprunté porte avec lui les traces de son parcours dans différentes communautés, multiples points de vue, multiples discours et revendique une relative autonomie par rapport à sa/ses sources pour devenir objet disciplinaire scolaire. Mais ces objets sont aussi scolarisés dans une ou des disciplines spécifiques qui requièrent des modes d'agir-parler-penser différents. Ainsi autour du récit se déploient plusieurs communautés discursives (chercheurs, enseignants, conteurs, sociétés d'amateurs...), mais aussi disciplinaires (au moins historique, linguistique, littéraire, philosophique et même mathématiques avec les récits de recherche en mathématiques) dont les pratiques, valeurs, modes de validation, modalités de discours... varient. On ne « parle » pas le récit tout à fait de la même façon dans les différentes disciplines, ce qui peut être source de difficulté pour les élèves lorsqu'il s'agit pour eux de trouver la position énonciative pertinente pour être acteur efficace dans une de ces disciplines.

Une première entrée dans les questionnements liés à ces appartenances se situe dans les rapports qu'entretiennent auteurs et lecteurs reliés par le texte. Dans cette perspective, des catégories de théorie littéraire comme celle de *Lecteur Modèle* ont été déployées pour commencer à penser les relations possibles entre auteur, texte et lecteurs en vue d'un apprentissage des savoirs sur la littérature comme des capacités à produire des textes littéraires (Eco, 1985).

La seconde entrée concernant le questionnement de l'appartenance s'est appuyée sur la diversité des champs disciplinaires représentés dans le séminaire, ce qui a conduit le groupe assez naturellement à diriger l'attention vers les spécificités des communautés scientifiques et scientifiques scolaires pour les domaines concernés (littérature, histoire, sciences et didactique). La circularité entre la notion de communauté scientifique et celle de paradigme, telle que définie par Kuhn (1983) induit la convergence entre l'appartenance à une communauté de ce type et l'accès aux savoirs scientifiques correspondants. De la même manière, mais dans un sens plus large, la notion de communautés interprétatives de Fish (2007) alimente la réflexion autour des dimensions performatrices des communautés et notamment des communautés d'apprentissage. D'où la question didactique du développement de telles communautés au sein de l'école, et l'appui sur la notion de communauté discursive disciplinaire scolaire développée par deux des membres du séminaire à partir d'un cadre historico-culturel fondé sur les travaux de Vygotski et Bakhtine.

Sous cet angle, par exemple, une communauté détermine la nature du positionnement énonciatif des élèves. Différentes voies sont alors suivies qui se retrouvent dans les différents textes du livre, selon la place prise par la question des contextes dans la capacité (et son développement) à lire et/ou produire tel type de texte. Par exemple, les positionnements énonciatifs attendus de l'élève confronté à un roman historique sont de deux ordres, à quelles conditions sont-ils possibles en classe ? On le voit, cette piste ouvre le travail du groupe au-delà du seul récit vers l'affirmation de l'intérêt d'entrer dans des différenciations entre les genres de textes.

Le second enjeu visé en parallèle, dans le séminaire, concerne les dynamiques des récits, tant du point de vue de leur production que de leur lecture. À nouveau, les théories littéraires ont offert des outils essentiels à l'exploration de ces questions, tout en ouvrant à la question des rapports aux autres types de textes. La notion de « tension narrative » a constitué le point de départ de cet axe problématique dans les discussions du séminaire. En appui sur les interrogations nées de la mise en jeu de la notion d'intrigue dans les deux dimensions du récit (de l'évènement, de l'enquête), la proposition de Baroni (2007) offre des instruments pertinents pour différencier ce qui relève de la mise en cohérence de ce qui relève de la dimension intrigante du récit.

Dès lors s'ouvraient de nouvelles perspectives, explorées par certains membres du groupe. Un retour sur la notion de configuration questionne ainsi les catégories de cohérence et de cohésion du récit, qui sont rapportées aux éléments internes ou externes au récit. De là la référence aux propositions de Cohn (2001) de différencier le processus d'intrigue (*to plot*) et celui de mise en intrigue (*to emplot*), ce dernier soulignant, du côté de l'histoire, la nécessité de se saisir des sources pour les insérer dans le récit explicatif de l'historien, tandis que le premier marque la centralité et l'autonomie du texte de fiction

### LA TENSION NARRATIVE (R. BARONI)

L'ouvrage de Baroni, *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise* (2007), en s'appuyant entre autres sur la psychologie cognitive, participe d'un renouvellement des études narratologiques.

Dans les premières lignes de son ouvrage, l'auteur s'inscrit dans une perspective « étroite » de l'intrigue s'opposant à la perspective « plus large » de Ricœur pour lequel la « mise en intrigue » est un processus *configurant* par lequel les événements sont inscrits dans l'unité d'un discours. Si le récit chez Ricœur comporte un début, un milieu et une fin, les notions de nouement et de dénouement en sont absentes alors qu'elles sont au cœur de celles de Baroni.

Celui-ci analyse l'intrigue (fictionnelle) au moyen de la notion de tension narrative définie comme « un effet poétique qui structure le récit » et des formes qu'elle prend : suspense, curiosité et surprise, c'est-à-dire en l'analysant du côté du lecteur, de ses émotions et de ses réactions. Même s'il ne travaille pas sur la réception de lecteurs réels, mais s'appuie sur le Lecteur Modèle d'Eco, cherchant dans le texte matière à étayer et nourrir son travail, c'est bien de lecture qu'il est question. Pour Baroni, la tension narrative est « le cœur vivant de la narrativité » (p. 17) et il cherche à réhabiliter la dimension émotionnelle des récits, laquelle, précisons-le, n'est pas dissociable du cognitif.

Le questionnement est bien de nature anthropologique : pourquoi aimons-nous les histoires et les récits ? Comment ceux-ci suscitent-ils notre intérêt ? L'auteur décrit l'activité d'interprétation à partir des processus cognitifs mis en jeu et met en relation les différentes modalités de la tension narrative avec la mise en intrigue. Mais il analyse aussi les moyens narratifs, textuels, propres à produire différents types de curiosité, de suspense, de « suspense paradoxal » (propre à la relecture), de surprise (essentiellement dans le dénouement). Il vise à décrire une sorte de « dynamique du secret » qui emporte le lecteur, la tension narrative qui s'exerce entre le nouement et le dénouement de l'intrigue. Ce faisant, il interroge ce qui constitue le sens commun de l'intrigue « intrigante », intéressante, parfois haletante, qui tient le lecteur en haleine et que l'usage savant réduit schématiquement à une logique structurelle. Il entend analyser l'intrigue comme une forme *et* comme une force. Il redonne ainsi, comme Eco, toute son importance à la dimension linéaire du texte et à la dimension temporelle de la lecture.

par rapport à l'enquête qui lui donne naissance. De la même manière, la dimension intrigante du récit, qui n'a de sens pour Baroni qu'en relation avec sa dimension configurante, est discutée pour les deux récits, et notamment pour celui de l'enquête : par exemple, dans quelle mesure l'enquête que mènent des élèves sur des documents historiques peut-elle à la fois engager leur curiosité, voire produire du suspense, et configurer le passé ? La dynamique que le rapport configurant/intrigant suppose, peut ainsi se déployer tant au niveau de l'activité d'enquête comme mise en texte des historiens, des écrivains, des géologues, des didacticiens... que des élèves. Plus encore, l'écart du récit scientifique avec sa référence – par exemple du récit de l'évènement passé au passé lui-même – se dédouble alors potentiellement aussi bien dans le passé étudié que dans le passé de l'étude comme processus d'enquête dont la temporalité est une dimension essentielle. Ce processus est lui-même l'objet, dans les textes scientifiques, d'une reconfiguration plutôt que d'une chronique : de même la temporalité de l'étude en classe peut-elle constituer un enjeu didactique primordial.

Une telle extension problématique de la notion d'intrigue, mise en jeu dans les divers champs de recherche du groupe, conduit à une grande productivité didactique en propo-



sant à chacun un espace de possibles, à la fois large et bien délimité. D'une part, l'intrigue prend une extension vaste qui touche les textes comme les activités, offrant un point d'appui sur une dimension partagée par les élèves, et d'autre part, sa tension narrative révèle toute une gamme de situations didactiques potentielles propres à faire émerger des enjeux internes aux textes et aux activités, mais dans une dimension cognitive.

Les deux axes problématiques – celui du rapport des communautés aux récits et celui de la dynamique des récits – ont été au cœur de l'ouverture des discussions et du développement des productions du groupe. Processus qui portait en lui à la fois l'opportunité d'explorations inédites et le risque de divergences propres à dissoudre la construction collective. C'est alors qu'un besoin de tenir ensemble les différentes contributions en cours d'élaboration s'est fait sentir. Le lien qui a émergé a opéré des choix dans les pistes ouvertes et productives tout en permettant de conserver l'essentiel de l'univers problématique qui avait ainsi été déployé. Ce moment correspond à une phase d'activité du séminaire centrée sur la production et la mise en discussion des textes, c'est-à-dire une phase d'interactions extrêmement denses, parce qu'elles sont appuyées sur des textes issus du groupe et non plus seulement des esquisses de textes ou des échanges oraux. Le liant principal de ce moment essentiel au travail scientifique collectif s'incarne dans la catégorisation proposée par Bronckart (1996) pour analyser la dialectique entre « RACONTER » et « EXPOSER ».

Cette catégorisation rend possible la conservation de la thématique centrale du récit et de l'explication tout en y intégrant potentiellement une série de tensions qui ont peu à peu décanté des échanges. L'évidence de la potentialité structurante de ces propositions théoriques de Bronckart est d'abord née de la question récurrente d'une typologie des types et des genres de textes en jeu dans les discussions du groupe, et plus particulièrement l'opposition entre raconter et expliquer. Cette fonction offerte par les catégories de Bronckart est de surcroît apparue fortement liée aux principales tensions à l'origine de la phase productive du travail collectif parce qu'elles permettent de mettre en rapport les situations (étudiées, d'énonciation, de lecture), les groupes en jeu dans ces situations et les activités textuelles afférentes.

Nous espérons avoir montré dans cette introduction comment le processus de production des textes, chacun éclairant la problématique depuis les spécificités de sa discipline, s'est développé avec une vigilance épistémologique consistant à contrôler leurs mises en relation à partir d'axes conceptuels et méthodologiques progressivement partagés : la notion d'« intrigue » et de « tension narrative », telles que posées par Ricœur et explorées par Baroni, l'hypothèse « communauté discursive disciplinaire scolaire » développée par Bernié, Jaubert et Rebière en sciences du langage, et l'outil de catégorisation des « types de discours » proposé par Bronckart pour dépasser la dichotomie « RACONTER / EXPOSER » dans l'étude des textes. Le choix de l'objet récit et de ces piliers communs soutient ainsi une recherche collective ambitieuse sur le plan théorique, empirique et critique.

Nous travaillons sur des pratiques qui produisent des objets discursifs qu'on peut classer sous le genre « récit », mais des objets qui, selon les moments, les contextes, pourront être appelés « petites histoires », « récit ordinaire », « récit de sens commun », « récit scientifique ». La manière dont les objets sont nommés dit quelque chose de la

**CRITÈRES POUR ÉTUDIER LES DEUX ORDRES DE DISCOURS :  
« RACONTER » / « EXPOSER » (J.-P. BRONCKART)**

L'activité langagière crée des mondes virtuels que Bronckart appelle mondes discursifs. La question se pose des opérations constitutives des mondes discursifs. Pour les caractériser, Bronckart (1996, 2004, 2008) différencie les temporalités et les acteurs des mondes « donnés à voir » et celles et ceux des mondes « donnant à voir ». Il catégorise les types de mondes discursifs selon deux axes.

La première caractérisation relève de la disjonction (ou absence de disjonction) entre la temporalité de la situation d'énonciation et celle des faits, actions, événements, etc., rapportés dans le discours. « Dans l'ordre du raconter, une disjonction est clairement opérée entre les coordonnées temporelles des procès verbalisés dans le texte et celles de la situation d'action du producteur de ce même texte. Cette opération se traduit par la construction d'une origine, c'est-à-dire d'une borne temporelle à partir de laquelle l'évocation des procès se déploie dans le successif [...]. » Dans l'ordre de l'exposer, aucune disjonction n'est opérée, « (aucune origine ne peut être attestée), et dès lors ces deux types de coordonnées peuvent être mises en rapport, ou peuvent être considérées comme conjointes » (Bronckart, 2008, p. 65-67).

**Ordre discursif du RACONTER**  
Disjonction des temporalités

**Ordre discursif de l'EXPOSER**  
Conjonction des temporalités

La seconde caractérisation concerne les protagonistes des situations représentées et des situations d'énonciation. « Les instances agentives du texte peuvent exhiber un rapport déterminé (d'identité ou de différence) avec les instances externes de l'action langagière (le producteur et ses éventuels récepteurs), ou encore impliquer ces paramètres externes [...]. Les instances agentives du texte peuvent aussi être sans rapport avec les instances externes de l'action langagière (le producteur et ses éventuels récepteurs), ou encore être dans une situation d'autonomie complète à l'égard de ces paramètres [...] » (Bronckart, 2008, p. 69-70).

Ainsi Bronckart distingue deux opérations implication ou autonomie à l'égard de la production du texte, ce qui permet de définir quatre mondes discursifs, l'exposer impliqué, l'exposer autonome, le raconter impliqué et le raconter autonome qui correspondent à quatre types de discours, interactif et théorique pour l'exposer, récit interactif et narration pour le raconter.

Disjonction des temporalités  
Implication des acteurs  
**RÉCIT INTERACTIF**

Conjonction des temporalités  
Implication des acteurs  
**DISCOURS INTERACTIF**

**NARRATION**  
Disjonction des temporalités  
Autonomie des acteurs

**DISCOURS THÉORIQUE**  
Conjonction des temporalités  
Autonomie des acteurs

Récit interactif, narration, discours interactif, discours théorique sont ainsi quatre types de discours qui caractérisent quatre mondes selon les caractéristiques relatives à ces deux axes, temporel et actoriel, schématisés dans nos tableaux ci-dessus. Comme toute catégorisation, elle nécessite de conserver sa dynamique pour être productive. En particulier les éléments de caractérisation disjonction/conjonction et implication/autonomie peuvent être considérés comme des extrémités d'axe sur lesquels coulissent des curseurs d'analyse. Bronckart lui-même signale l'existence de nombreuses « variantes », « sous-types », « fusions de types », et « dérogations aux normes [...] » et note que l'exploitation d'une catégorisation reste toujours conditionnée à quelques précautions (Bronckart, 2008, p. 71-75).

« Ces mondes, comme les opérations qui les sous-tendent, ne sont attestables qu'à partir des formes linguistiques qui les sémiotisent » (Bronckart, 1996a, p. 157).

discipline. L'ouvrage s'organise en fonction de ce questionnement sur les pratiques. Il l'appréhende en mettant en rapport pratiques sociales et pratiques scolaires.

La première partie, intitulée « Le récit : quelques pratiques sociales », s'intéresse aux pratiques scientifiques et littéraires lorsqu'elles produisent et font usage du récit. Anne Vézier rend compte de la façon dont un historien manipule des textes, les lit, les cite, les analyse pour écrire un récit d'historien de l'évènement. Sophie Gobert met en évidence le choix d'une communauté de didacticiens des mathématiques de faire du récit un instrument de recherche en examinant les articulations entre leurs pratiques explicatives et narratives. Brigitte Louichon propose une analyse de la lecture chez les enfants d'un roman historique, telle qu'elle est programmée par le texte. Ces trois contributions amènent la question de l'écart entre ces pratiques sociales et les pratiques scolaires.

La deuxième partie, intitulée « Le récit : entre pratiques sociales et pratiques scolaires », met en lumière l'enjeu de la transposition du rapport entre savoirs disciplinaires et pratiques scientifiques, dans la classe. Sylvain Doussot met en relation les pratiques d'enquête et les pratiques d'écriture des récits d'historiens pour en dégager les conditions d'usage dans un cadre scolaire. Denise Orange-Ravachol donne à voir les tensions qui résultent du passage du récit de sens commun au récit scientifique en classe de géologie au Lycée, et dégage les conditions d'appropriation du raisonnement scientifique en jeu. Didier Cariou propose une étude de récits successifs d'élèves de collège à la lumière des pratiques d'écriture du récit d'un historien.

La troisième partie, intitulée « Une pratique scolaire du récit : le roman historique », reprend les questionnements des deux premières parties pour les déployer sur l'objet roman historique. Sylvie Lalagüe-Dulac décrit et analyse un cas d'étude du roman *Le Faucon déniché* dans une classe de fin d'école primaire et met au jour les potentialités portées par l'intrigue et la richesse de l'histoire racontée pour faire apprendre de l'histoire. Martine Jaubert et Maryse Rebière rouvrent la question de la position énonciative dans les disciplines en observant les stratégies de lecture de romans historiques à l'école primaire.