

## Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro

---

Yves Reuter

Université Charles de Gaulle – Lille 3  
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Je me propose de présenter ce numéro de *Pratiques* consacré aux relations entre récit(s) et disciplines scolaires à partir de quatre perspectives : le contexte théorique au sein duquel il s'inscrit, sa composition, ce qui est susceptible de constituer ses principaux intérêts pour la réflexion en didactique(s) et les compléments qu'il appelle.

### 1. La situation de ce numéro

Ce numéro se situe au confluent de plusieurs sources de réflexion théorique, sans doute proches, mais jusqu'à présent relativement indépendantes. La première est celle de recherches sur le récit qui, sans vouloir oblitérer les acquis importants des travaux d'inspiration formelle (narratologie, typologies textuelles...), tentent d'enrichir sa connaissance *via* ses contenus, ses significations, son rapport au monde, les savoirs et les valeurs qu'il suppose, construit ou véhicule<sup>(1)</sup>, *via* aussi l'ouverture à la diversité de ses modes d'actualisation, qu'ils soient écrits ou oraux<sup>(2)</sup>, langagiers ou iconiques, littéraires ou « ordinaires ». C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'est constitué le programme de recherches *Récits, savoirs et sociétés*<sup>(3)</sup> (Y. Baudelle et Y. Reuter, dir., 2003-2005) de l'Institut International Erasme (Maison des Sciences

---

(1) On peut ainsi penser à des travaux menés dans des champs théoriques tels que l'histoire, la philosophie (avec, par exemple, P. Ricœur), la psychologie culturelle (avec, par exemple, J. Bruner)... ou encore la didactique du français (*Repères* 2000, 2006a et b).

(2) Voir, par exemple, les recherches de Jacques Bres sur les récits oraux.

(3) Deux livres, issus de ce programme, sont en préparation aux Presses Universitaires du Septentrion (Baudelle et Reuter, eds).

de l'Homme du Nord-Pas-de-Calais) qui a proposé, au sein de diverses manifestations, la journée intitulée *Le récit dans les différentes disciplines scolaires* (21 mars 2005) qui accueillait les communications, remaniées pour ce numéro, de F. Audigier, B. Daunay et N. Denizot, M. Deleplace et D. Lahanier-Reuter.

La seconde source est celle des recherches sur les modalités de variations (de structure, de contenus, de fonctions...) de « macro » catégories textuelles, selon leurs espaces sociaux de réalisation. Dans cette perspective, l'équipe de recherche THÉODILE a mené, pendant plusieurs années, en collaboration avec d'autres chercheurs, des travaux autour de la description, notamment dans l'enseignement, dans la formation et dans la recherche (*Les Cahiers pédagogiques*, 1999 ; *Enjeux*, 2000 ; *Pratiques*, 1998 ; Reuter, dir., 1998 ; Reuter, 2000). Mais il en existe bien d'autres, par exemple sur l'argumentation (Douaire, dir., 2004).

Ces deux courants s'étaient déjà croisés, à diverses reprises, avec celui qui se préoccupe des relations entre pratiques langagières (notamment écrites) et construction des savoirs (principalement à l'école), comme en atteste la recherche coordonnée par C. Barré-de Miniac et Y. Reuter sur l'écriture dans les différentes disciplines scolaires au collège (Barré-de Miniac et Reuter, dir., 2006).

Enfin, il convient d'associer à cet ensemble l'essor des recherches en didactique(s) et en didactique comparée (Mercier, Schubauer-Léoni, Sensevy, eds, 2002) autour de la notion fondatrice mais encore insuffisamment interrogée de discipline scolaire (Lahanier-Reuter et Reuter, 2007), de la spécificité disciplinaire et de la comparaison entre les disciplines. Dans ce cadre, l'accent a aussi été porté à THÉODILE, comme au sein d'autres équipes de recherche<sup>(4)</sup>, sur l'articulation entre disciplines et pratiques langagières, ce qui a amené à interroger les travaux existants dans d'autres didactiques<sup>(5)</sup>, voire à en susciter.

## 2. La composition du numéro

Ce numéro comprend deux grandes parties. La première, *Statuts et fonctions du récit dans les disciplines scolaires*, est fondamentalement descriptive et analytique. Il s'agit de relever, de décrire et d'essayer de comprendre, au travers des Instructions officielles, des manuels scolaires, des pratiques des maîtres et/ou des élèves, les catégories de récits, leur statut, leur mode de conceptualisation et leur fonctionnement dans l'espace de l'enseignement et des apprentissages.

Au sein de cette partie, deux composantes peuvent encore être distinguées. La première regroupe les deux disciplines auxquelles on associe traditionnellement le récit : le français et l'histoire. En ce qui concerne le français, Ber-

---

(4) Voir, par exemple, les travaux menés à Bordeaux autour de J.-P. Bernié ou ceux menés à Genève, autour de B. Schneuwly.

(5) En sciences avec J.-P. Astolfi ou en mathématiques avec R. Duval ou D. Lahanier-Reuter.

trand Daunay et Nathalie Denizot interrogent le statut de cette évidence, au travers des Instructions officielles et d'une sélection de manuels. Le récit est-il bien un « objet disciplinaire » ? Grâce à leurs analyses, on s'aperçoit que la réponse est loin d'être simple, qu'elle a varié historiquement, qu'il convient de distinguer ce qui se passe en lecture et en écriture et que les enjeux ont eux-aussi évolué, de la constitution d'une vision du monde (« le réalisme scolaire ») à la construction d'une catégorie textuelle. Pour ce qui concerne l'histoire, Marc Deleplace commence par définir précisément les caractéristiques du récit historique. Puis il étudie la place du récit dans les programmes et les manuels, non sans rappeler les débats qu'il a suscités et sa réhabilitation, avant de s'attacher aux récits produits par les élèves : à leur forme discursive disciplinaire, à ce dont ils témoignent comme maîtrise ou comme problèmes et à leur structure (souvent incomplète). Le récit comme accès à la connaissance historique unifie cet ensemble. François Audigier déplace doublement la perspective : d'abord en resituant le récit et ses multiples formes au sein d'une matière scolaire qui conjoint histoire, géographie et éducation citoyenne, variant les catégories de récits sollicités, leurs formes de combinaison avec description et explication ainsi que leurs fonctionnements et leurs fonctions ; ensuite, en exposant une enquête où il était proposé à des élèves de collège de catégoriser 19 photos au sein des trois disciplines mentionnées, ce qui constitue une entrée tout à fait stimulante pour interroger image et contrat disciplinaire <sup>(6)</sup>. François Audigier et Christophe Ronveaux concluent ce premier ensemble de contributions par une réflexion sur certaines formes de collaboration possibles entre les disciplines françaises (surtout littérature) et histoire, en lecture et écriture, à partir de l'exemple de la « Grande guerre » (1914-1918). Ils montrent que si les modes d'entrée dans la question du récit sont différents (dans un cas, l'accent est plutôt porté sur la reconstruction du référent et l'exigence de vérité, dans l'autre cas, il est plutôt mis sur les procédés de construction du monde de la fiction), le dialogue peut s'avérer fructueux pour chacune des deux disciplines.

La seconde composante de cette première partie regroupe des contributions portant sur des disciplines traditionnellement moins fortement associées au récit. Dominique Lahanier-Reuter, étudiant les récits circulant dans la classe de mathématiques, montre cependant que la situation est loin d'être aussi simple. Si le récit n'est pas objet d'enseignement en tant que tel, il est néanmoins bien présent et sous de multiples formes. Elle propose en conséquence de l'analyser, dans une perspective didactique, autour de quelques critères fondamentaux : le mode de réalisation (oral ou écrit), le statut du producteur (enseignant ou élève), les mondes convoqués (celui des faits mathématiques, celui de la classe, le monde extrascolaire), le type de contrat au sein duquel cela s'insère et sa durée... ce qui lui permet de caractériser plus précisément ces récits. De son côté, Cora Cohen-Azria s'attache à l'enseignement des sciences <sup>(7)</sup> au travers des manuels et des cahiers des élèves. Ici encore le récit est bien présent sous de multiples formes, depuis l'organisation annuelle de la

---

(6) Ce que j'ai pu désigner ailleurs (Reuter, dir., 2007 et Reuter, à paraître) par l'expression de *conscience disciplinaire*.

(7) Sur le récit dans l'enseignement des sciences, voir aussi le n° 44 de la revue *Aster*.

discipline jusqu'aux récits de problèmes ou d'activités au statut complexe (du « faux concret »). Certains récits, typiques dans cette discipline, interrogent de surcroît nombre d'approches courantes en raison de leur structure (forme cyclique, discontinuité...) ou du statut générique des événements ou des personnages mis en scène. De nouveau, on voit nettement comment les contraintes disciplinaires façonnent les récits. Avec Annette Viel et Yves Girault, sans quitter le domaine des sciences, on sort cependant de l'école pour entrer dans l'univers de la muséologie ce qui favorise un éclairage contrastif complémentaire. Mais, dans ce cadre encore, on peut se rendre compte de l'importance du récit puisque, depuis plus d'un siècle, les collections tendent à être présentées selon une trame narrative. Le musée lui-même devient « conteur d'histoires ». Ce que les auteurs expliquent au travers d'un retour sur l'histoire des conceptions de la nature et des débats sur les musées, l'organisation des expositions, le statut accordé au public, ou le projet dont musées et expositions peuvent être porteurs, celui d'une « expérience citoyenne », articulant connaissances, émotions et incitation à l'engagement.

La seconde partie de ce numéro, *Travailler le récit à l'école. Analyses et propositions*, quitte le terrain de la description *stricto sensu* de pratiques essentiellement disciplinaires et « classiques » pour présenter des pratiques « innovantes » au travers de différentes disciplines ou suscitant des interactions entre elles. Ainsi, Marie-France Bishop et Claire Doquet-Lacoste interrogent les modalités d'existence du récit dans les « écrits intermédiaires » (très en vogue dans la littérature didactique actuelle) des élèves. Leur corpus est composé de carnets de lecture et de sciences provenant d'une classe de cycle 3. A la description de ces écrits s'articule une réflexion sur les relations postulées entre narrativité et réflexivité. On s'aperçoit alors que la présence de la narrativité est restreinte, que la relation à la réflexivité est loin d'être évidente et que finalités de ces écrits et ressources langagières utilisées par les élèves sont variables selon les disciplines. De leur côté Jean-François Inisan, Olivier Chardon et Fabienne Roelens explorent les intérêts didactiques de la « simulation », en l'occurrence écrire le journal intime d'un personnage du XVIII<sup>e</sup> siècle dans une expérience interdisciplinaire en classe de quatrième, associant français, histoire et géographie. Après avoir exposé le projet et étayé le recours à la simulation, les auteurs décrivent précisément le déroulement du travail, analysent une vingtaine de productions d'élèves et mettent en lumière un certain nombre de bénéfices quant aux apprentissages (importance et pertinence du questionnement, appropriation « active » des événements historiques, réflexion sur leur intégration dans un récit...). Enfin, Vincent Bonnefille et Arielle Noyère s'attachent à présenter un dispositif de travail concerté, en classe de sixième, en français et en histoire, à partir de l'étude de *Illiade et l'Odyssee*. L'enjeu consiste, au travers d'une remise en question du cloisonnement disciplinaire, à rendre mieux visible, aux yeux des élèves les points communs et les différences entre les disciplines. Ici encore, la notion de héros s'avère essentielle et le questionnement sur la véracité de ce qui est raconté est activé. Et, ici encore, il semble bien que certains effets positifs auprès des élèves puissent être dégagés : meilleure perception des spécificités disciplinaires, réflexivité, intégration plus fine d'éléments historiques dans les productions narratives...

### 3. De quelques apports possibles de ce numéro

Parmi les multiples apports possibles de ce numéro, je me permettrai d'insister sur six d'entre eux qui me paraissent fournir des pistes de réflexion particulièrement stimulantes, non seulement pour chaque didactique mais encore dans une perspective de didactique comparée.

La première concerne *le statut même du récit*. Si j'ai pu parler auparavant du caractère emblématique du récit pour le français et l'histoire, à la différence des autres disciplines, cette assertion mérite sans doute d'être relativisée au vu des contributions présentées : son importance et la valeur qui lui est accordée varient selon les époques, les conceptions de la discipline, les pratiques auxquelles il est associé (lecture ou écriture en français), les sous-domaines de la matière scolaire (lecture vs grammaire) ainsi que selon le moment du cursus (tendanciellement, plus on avance dans le cursus, plus le récit tend à être considéré comme une étape préalable par rapport à l'explication). D'un autre point de vue, celui de la typologie des savoirs proposée par Chevillard (1985 / 1991), on peut considérer – et ceci est sans doute de nature à étayer les remarques précédentes sur le caractère plus ou moins emblématique du récit selon les disciplines – que le récit n'a que rarement un statut proprement *disciplinaire*, c'est-à-dire d'objet explicite d'enseignement et d'évaluation : dans certains domaines du français, associé à certaines pratiques, à certaines époques. En ce qui concerne l'histoire, la question demeure, à mes yeux au moins, ouverte pourvu que l'on ne confonde pas trop rapidement histoire et récit et qu'on considère que la construction au sein de la classe de concepts spécifiques à l'appréhension du récit constitue un indicateur à prendre en compte. Cela signifie en tout cas que, dans les autres disciplines et dans la majeure partie du français et de l'histoire, le récit a plutôt le statut d'un outil, d'un savoir *paradisciplinaire*. J'y reviendrai.

Deuxième piste de réflexion : *les modes de présence des récits au sein des espaces disciplinaires sont particulièrement diversifiés* au regard des ordres sémiotiques et communicationnels au travers desquels ils se réalisent (verbal / iconique ; oral / écrit...), de leurs producteurs (professeurs, élèves, manuels<sup>(8)</sup>...), de leurs destinataires, des situations de production et / ou de réception, des contenus, des formes, ou des fonctions. Cette diversité – dont je vais préciser certaines des modalités immédiatement après – implique en tout cas de ne pas confondre hâtivement statut et fréquence au sein d'une discipline.

Si la *situation d'énonciation* est susceptible de prendre de multiples formes (ne serait-ce qu'au travers des tâches et pratiques mises en œuvre<sup>(9)</sup>), peut-être est-il néanmoins possible de souligner trois points :

- il existe des disparités importantes, en matière narrative, entre maîtres et élèves : à la différence des premiers les seconds sont, la plupart du temps, dans des tâches imposées et évaluées et doivent, parfois, mettre en scène leur activité<sup>(10)</sup> ;

---

(8) Voir auteurs, historiens, témoins...

(9) Lire, écrire, parler, écouter, analyser, interpréter, sélectionner des données, compléter, manipuler, réduire, expander...

(10) Ce qui n'est quasiment jamais le cas pour les enseignants.

- les contrats didactiques sont sans doute variables (ne serait-ce qu'en terme de durée) mais l'évaluation porte rarement sur le récit ou la narrativité en tant que telle (ce qui renvoie au statut évoqué précédemment et est de nature à engendrer certains *malentendus*, cf. Halté, 1984) ;
- la situation d'énonciation peut être d'autant plus complexe à décrypter que, dans certains cas, celui des « écrits intermédiaires » notamment la frontière entre privé et public s'avère particulièrement instable et que, associée à cela, la question du destinataire apparaît fort complexe...

En tout cas, *la question des contenus véhiculés / construits (du « poids référentiel ») s'avère fondamentale* dès qu'on analyse le récit dans une perspective disciplinaire, d'enseignement et d'apprentissages. Toutes les contributions convergent sur ce point. Néanmoins, la manière de les appréhender et de les catégoriser, dans une perspective didactique, me paraît très largement en débat, même si quatre modes d'entrée dans ce problème peuvent émerger des communications présentées :

- une dichotomie distinguant les contenus renvoyant au récit, « proprement dit » (considéré en tant qu'objet de savoir) et ceux référant à d'autres objets de savoir ;
- une catégorisation selon les domaines et les objets du monde spécifiques aux différentes disciplines ;
- une partition selon le statut fictionnel ou référentiel des contenus mis en scène <sup>(11)</sup> : d'autant plus intéressante qu'elle permet d'interroger d'un côté les définitions trop simplistes de ces termes et, d'un autre côté, le statut de nombre d'objets circulant dans l'espace de l'enseignement et des apprentissages : les entités mathématiques, le « faux concret » des expériences « fictives » des manuels de science ;
- une tripartition selon les mondes convoqués (cf. Lahanier-Reuter) : monde des activités disciplinaires, monde de la classe, monde extrascolaire <sup>(12)</sup>.

A mes yeux, le débat – stimulant – demeure donc totalement ouvert, en tenant compte, outre les distinctions proposées, de celle qui oppose récits à valeur didactique et récits sans valeur didactique <sup>(13)</sup> (telle anecdote du professeur ou d'un élève sans relation apparente avec les contenus d'enseignement).

Cinquième piste de réflexion, et non la moindre, *celle des formes narratives, des modes d'actualisation des récits*, piste d'autant plus intéressante que, sur plusieurs points au moins, ces modalités sont loin de correspondre aux modèles canoniques plus ou moins véhiculés dans le domaine du français (voire de la didactique). Ainsi, au moins *trois formes sont attestées* dans les différents espaces disciplinaires : celle de l'intrigue (autour de la construction/ tentative de résolution d'un problème), celle de la relation d'événements

(11) Question fondamentale à l'école primaire et, ultérieurement, en histoire et en littérature.

(12) Tripartition d'autant plus intéressante, d'un point de vue heuristique, qu'il reste à vérifier si son usage s'avère aussi pertinent dans d'autres disciplines que les mathématiques.

(13) Au moins en première approche.

(autour d'un espace temporel) et celle d'un phénomène cyclique, notamment en sciences, forme d'autant plus digne d'intérêt qu'elle engendre de redoutables problèmes quant à la délimitation du début et de la fin de l'histoire et quant à l'ouverture et à la clôture du récit et que, de surcroît, ses étapes sont prévisibles. Ainsi, *nombre de ces récits sont structurellement incomplets* : extraits en français, récits d'élèves en histoire, fragments dans les écrits intermédiaires, problèmes mathématiques, images à relier ou structurer en « avant/après »... Ainsi, bien souvent, *la singularité de l'histoire cède la place à la prototypie* (la généralité, l'universalité, l'abstraction...) des événements et des personnages, que ce soit en histoire (« quasi-personnages ») ou en sciences (prototypes d'espèces). A ces trois premiers traits, il convient sans doute d'en ajouter deux autres, tout aussi intéressants du point de vue des modes d'actualisation des récits : celui de *la multiplicité des combinaisons possibles entre narration, description, explication, argumentation, justification*, etc. (voir, par exemple, l'attestation comme caractéristique du récit historique ou les variations de ces combinaisons selon qu'on se situe en histoire, en géographie ou en éducation citoyenne) ; celui de *l'extrême diversité des genres convoqués*, qu'ils soient scolaires, scolarisés ou extra-scolaires...

La sixième et dernière piste de réflexion sur laquelle je m'arrêterai ici concerne *les fonctions didactiques du récit*, c'est-à-dire ses usages en tant qu'outil au service de l'enseignement et des apprentissages. Ici encore, l'organisation en catégories s'avère difficile tant ces utilisations sont diverses. C'est donc une tentative provisoire que je soumets ici à titre de discussion, autour de sept fonctions :

- *une fonction véhiculaire* : le récit sert de support, de médium, pour mettre en place, exposer, construire, évaluer des savoirs ou des savoir-faire (lire, écrire, parler<sup>(14)</sup>, écouter, trier des informations, penser les documents, expander, résumer...), voire des compétences plus générales (développer le sens de l'observation ou l'imagination) ;
- *une fonction structurante*, au sein de la discipline : le récit sert à établir des relations, à organiser les contenus<sup>(15)</sup> ; on peut penser ici à la mise en relation en français entre lecture-analyse et production ou encore à l'articulation entre grammaires de phrase, de texte et de discours ; à certains sommaires de manuels en sciences qui programmaient les contenus en relation aux saisons, à la structuration de l'histoire littéraire du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle ou à l'histoire comme « méta-récit » de l'évolution de l'humanité ; à la constitution de la *mémoire didactique*, via les récits de rappel ou d'anticipation du maître ou les bilans de savoirs des élèves ; à certains modes d'exposition de l'histoire de la recherche au sein des disciplines de référence ; à l'articulation entre factualité événementielle et interprétation / signification disciplinaire ; ou encore, en muséologie à la trame narrative des expositions visant à encadrer l'éventuel « picorage » des visiteurs ;
- *une fonction objectivante* : le récit sert à actualiser, à incarner, en ren-

(14) Par exemple, en classe de langues.

(15) En cela l'organisation chronologique ou narrative des contenus s'oppose à d'autres formes d'organisation, par exemple thématique.

dant présent dans l'espace de la classe ce qui en est absent pour diverses raisons (le passé, certaines expériences...), en singularisant les genres (les espèces, les prototypes), en exemplifiant et en illustrant le cours, les concepts ; en objectivant au moins partiellement, ce qui est autrement invisible ou plus difficilement appréhendable (le raisonnement de l'élève, sa démarche de production..) ;

– *une fonction médiatrice* : le récit sert, en quelque sorte, de palier, de phase intermédiaire, pour progresser vers une étape, estimée cognitivement supérieure par l'école ; on peut songer ici, à la manière dont, au travers des Instructions Officielles des cycles 1 et 2, le récit comme passage du langage en situation au langage d'évocation sert en quelque sorte de propédeutique à l'entrée dans l'écrit ; on peut aussi penser aux places respectives du récit, de l'explication et de l'argumentation dans la programmation des contenus au sein du cursus disciplinaire du français ; on peut encore penser à la manière dont, dans les écrits intermédiaires, les récits sont conçus comme une base pour susciter la réflexivité ; on peut enfin penser, au travers de plusieurs contributions, à la progressive délégitimation du récit au profit d'autres formes langagières au sein du curriculum de multiples disciplines ;

– *une fonction implicative* : le récit sert à « engager » l'élève dans le travail, à le sortir d'une position d'extériorité, soit en jouant sur l'articulation cognition-affects estimée bénéfique, sur l'implication *via* les personnages, sur le désir de connaître la suite ou d'en connaître plus<sup>(16)</sup> ; soit en construisant des modes de contextualisation des contenus (énoncés de problèmes, références à l'actualité...) censés renvoyer au vécu et à la culture des élèves ;

– *une fonction intégrative* : en étroite articulation avec la fonction précédente, le récit sert non seulement à construire des normes, une vision du monde et de la discipline mais encore, et ce faisant, à intégrer les élèves (voire les maîtres) dans des communautés déterminées et à constituer des sujets s'engageant dans des formes requises ; ainsi, le récit sert à véhiculer et à élaborer des distinctions (fiction / réalité), des valeurs (en matière d'esthétique, de morale, de comportement), des représentations de l'histoire (le progrès...), des savoirs (stables, aboutis...) et de leur construction (la démarche OHERIC, le génie de la recherche française...), du monde (le « réalisme scolaire »)... ; il inscrit les sujets dans des communautés, élargies (la nation, l'humanité...) ou restreintes (la classe) ; il vise à construire des sujets actifs, engagés en fonction de ces normes et de ces valeurs...

– *une fonction transitionnelle* : le récit sert à construire des passerelles entre les disciplines, les mettant en relation et en interaction, les intégrant parfois aussi ; on peut ainsi penser à l'immense succès que fut *Le Tour de France par deux enfants* (et les autres ouvrages qui suivirent ce modèle) ; on peut se reporter aux analyses de F. Audigier quant aux similarités et aux différences des récits présents, à la fois mais sous des for-

---

(16) Il n'est dès lors pas étonnant de constater que cette fonction occupe une place importante dans les expériences interdisciplinaires évoquées dans ce numéro.



mes différentes en histoire, géographie et éducation citoyenne ; on peut enfin comprendre, au travers de cette dimension, comment le récit a pu servir d'articulateur privilégié pour les expériences présentées (Inisan, Chardon et Roelens ; Bonnefille et Noyère) permettant de construire un projet commun et d'aider les élèves à mieux appréhender points communs et spécificités disciplinaires.

Reste un problème que la présentation du récit comme outil risque d'occulter – ce qui est d'ailleurs très fréquemment le cas en matière didactique lorsqu'on traite des médiations ou des outils – celui du caractère *potentiel* de l'aide apportée. En effet, ainsi que la sociologie de la lecture l'a abondamment montré (voir, par exemple, les travaux de Nicole Robine) et ainsi que les recherches en éducation le confirment, toute médiation peut, selon son manie-ment et / ou ses destinataires, se constituer en aide ou en obstacle. Cela peut, au moins en partie, rendre compte des débats à propos du récit, au sein de certaines disciplines (par exemple, en histoire). Cela incite en tout cas à dévelop-per des recherches plus fines sur cette question.

#### **4. Pour ne pas en finir avec le récit**

Tout travail théorique, toute activité de recherche livre, en même temps que son achèvement, ses limites. Ce numéro de *Pratiques* n'échappe pas à la règle. On voit bien en effet que, sur la question des relations entre récit(s) et discipli-nes scolaires, il manifeste des manques et appelle d'autres questions.

En ce qui concerne les manques, il me semble que d'autres journées d'étude ou numéros de revue seraient nécessaires pour présenter des analyses similai-res dans des disciplines ici absentes (langues, philosophie, arts plastiques, ac-tivités physiques et sportives, musique...), pour affiner l'étude de chacune des disciplines présentes et pour explorer plus avant la dimension comparative que je n'ai fait que défricher.

Parmi les multiples questions appelées, susceptibles d'éclairer la problé-matique de ce numéro, je songe principalement, dans la mouvance des travaux connus en philosophie, en psychologie culturelle, en psychanalyse, en socio-logie... à celle de l'articulation entre forme(s) narrative(s), modes de saisie du monde et modalités de construction des savoirs et des identités.

Il n'en demeure pas moins, pour finir sur une note plus optimiste, que trois idées auront été ici plus solidement étayées, tributaires de ce que rappelle François Audigier à la suite de Nelson Goodman, à savoir que les disciplines sont des « manières de faire des mondes ». La première est que le récit est un outil incontournable pour construire, comprendre et dire le monde. La se-conde est qu'on ne raconte pas les mêmes histoires et qu'on ne les interprète pas de la même façon selon les disciplines. La troisième, complément de la se-conde, est que tout récit est façonné par l'espace social au sein duquel il s'ins-crit, en l'occurrence par les cadres, les contenus, les objectifs, les fonctionne-ments... de chaque discipline.

## Références bibliographiques

- ASTER (2007) : *Sciences et récits*, n° 44, Paris, INRP, juin.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., REUTER, Y., dir. (2006) : *Apprendre à écrire au collègue dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP.
- BAUDELLE, Y., REUTER, Y., éd(s) (à paraître) : *Récits, savoirs et sociétés*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2 volumes.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1999) : *Décrire dans toutes les disciplines*, n° 373, Paris, CRAP, avril.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DOUAIRE, J., dir. (2004) : *Argumentation et disciplines scolaires*, Lyon, INRP.
- ENJEUX (2000) : *La description*, n° 47/48, Namur, CEDOCEF, mars/juin.
- HALTÉ, J.-F. (1984) : « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, Metz, CRESEF, 61-69.
- LAHANIER-REUTER, D., REUTER, Y. (2007) : « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C., Sorin, N., éd(s) : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Les Presses de l'Université Laval, 27-40.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., SENSEVY, G., éd(s) (2002) : *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, octobre-novembre-décembre.
- PRATIQUES (1998) : *La description*, n° 99, Metz, CRESEF, septembre.
- REPÈRES (2000) : *Diversité narrative*, n° 21, Paris, INRP.  
— (2006a) : *La fiction et son écriture*, n° 33, Lyon, INRP.  
— (2006b) : *L'écriture de soi à l'école*, n° 34, Lyon, INRP.
- REUTER, Y. (2000) : *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F.  
— (à paraître) : « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Education et didactique*, n° 2.
- REUTER, Y., dir. (1998) : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.  
— dir. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.