

ÉDITORIAL

Il y a fort longtemps déjà, la revue *Recherches* avait consacré un numéro au « Récit »¹. Le titre était alors au singulier : le récit se posait comme une notion omniprésente à l'école mais très peu interrogée. Avec assurance, la revue s'était emparée de ce qui paraissait alors un objet disciplinaire traditionnel, comme naturel, avec l'idée qu'il était possible d'en préciser la définition, d'en affiner la formalisation, d'en améliorer l'enseignement. Et pourtant, les contours de cet objet scolaire restaient malgré tout assez flous, le mot *récit* rassemblant, au fond, tout ce qui pouvait se raconter, à l'écrit ou à l'oral, mais assez nettement du côté du fictionnel.

Aujourd'hui, nous revenons sur le sujet avec plus de prudence : les récits structurent indéniablement la discipline « français », mais la notion de récit résiste à la définition dans les usages ordinaires. Dans les programmes scolaires par exemple, le statut du récit peut être catégorisé en fonction du genre (récit d'aventures, récit de science-fiction) ou de la période (récit du XIX^e siècle). Et, surtout, on propose d'étudier des récits mais pas le récit. L'institution scolaire s'est, un temps, emparée des théories narratologiques issues du structuralisme, réifiant à outrance le récit, dont l'approche était sclérosée notamment par le fameux schéma narratif². Depuis lors, les programmes proposent une approche plus empirique dans laquelle la notion de récit tend à se diluer.

Pas sûr qu'il faille le déplorer. D'ailleurs, c'est un terme que l'enseignant emploie peu, au final, avec les élèves. Mais que l'on demande à des lycéens de produire des consignes d'écriture de récit, ils montrent qu'ils en ont des

1. *Recherches* n° 8, *Récit*, 1988.

2. Pour une approche très instructive de l'histoire du récit dans la discipline « français », on pourra lire l'article de B. Daunay et N. Denizot, « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques* n° 133-134, juin 2007.

représentations où dominant tantôt le contenu narré, tantôt la narration. Tout se passe comme si, paradoxalement, le flou de la notion la rendait efficace.

Alors disons que faire un récit c'est raconter une histoire. Le récit est quelque chose qu'on lit, écoute, invente, répète, transmet par la voix, les écrits, les images. Et de cette définition sommaire, le présent numéro explore quelques implications didactiques.

Travailler sur les récits, c'est en faire produire, et dans le même mouvement en problématiser la production, au moyen de dispositifs dont l'intérêt ne s'est pas démenti depuis plus de deux décennies (ce qui justifie la republication dans ce numéro d'articles anciens). Quand des enseignants en formation sont conviés à l'écriture, pour mieux concevoir les démarches qu'ils mettront en œuvre dans leurs classes, le récit se met en abyme. Il se fait aussi outil d'apprentissage dans d'autres disciplines, comme lorsque des collégiens ont à raconter comment ils s'y prennent pour résoudre un problème mathématique.

Travailler sur les récits, c'est interroger les savoirs sur le monde qu'ils véhiculent et construisent. C'est, par exemple, amener les élèves à appréhender un récit fictionnel en le rapportant à une expérience vécue et déjà racontée ; ou bien confronter un récit filmique à son arrière-plan historicopolitique. Et c'est possible à tout niveau de la scolarité, que le référent soit la confection d'un gâteau ou l'histoire du Liban.

Travailler sur les récits, c'est donner véritablement cours à toutes sortes d'opérations d'appropriation, qui vont des commentaires spontanés à des démarches construites par l'enseignant : analyse, comparaison, résumé, réécriture...

Mais sans se priver ni priver les élèves du plaisir d'inventer, du plaisir d'entendre des récits.