

Apprentissages conceptuels et analyse du discours en histoire dans une perspective interdisciplinaire

Marc Deleplace, IUFM de Reims

Aborder la question des relations entre les deux disciplines scolaires que sont le français et l'histoire peut se faire de deux manières. L'on peut tout d'abord envisager ces relations dans le cadre de dispositifs pédagogiques interdisciplinaires pour suivre la manière dont la collaboration entre les deux disciplines participe à la construction de savoirs opérationnels et intégrés. Chaque structure de l'enseignement secondaire français offre des exemples de tels dispositifs qu'il s'agisse des Itinéraires De Découverte (collège) ou des Travaux Personnels Encadrés (lycée). Une autre situation est fournie par la mise en place depuis quelques années d'un enseignement d'Education Civique Juridique et Sociale (ECJS), au lycée, enseignement qui renouvelle le lien séculaire entre l'histoire et la formation du citoyen tout en introduisant une nouvelle forme de compétence visant explicitement à initier les élèves au débat. Compte tenu de ce que cet enseignement est confié au professeur d'histoire et de géographie d'une part, de ce qu'il repose sur le développement de la capacité argumentative des élèves de l'autre, il constitue incontestablement un observatoire intéressant pour l'analyse de la place des pratiques langagières dans un enseignement relevant au moins partiellement de l'enseignement de l'histoire, et ce faisant, des relations spécifiques entre histoire et français.

Notre point de départ sera cependant tout autre. C'est en nous inscrivant dans une pratique disciplinaire, celle de l'histoire, que nous souhaitons aborder la question de la place des pratiques langagières, et de ce fait de la relation avec la discipline scolaire français dans les apprentissages disciplinaires en histoire. Par commodité, nous distinguerons les pratiques langagières, c'est-à-dire les compétences linguistiques générales, de la maîtrise discursive, renvoyant à la connaissance du vocabulaire et des règles d'argumentation propre à l'histoire. Tout en sachant ce que cette distinction peut avoir d'arbitraire et combien il est aléatoire de penser isoler avec certitude dans les processus d'apprentissage ce qui relève de l'une ou de l'autre.

Notre démarche se caractérise par trois points qui se commandent entre eux : le choix d'une démarche disciplinaire en son principe, celui d'un recueil de données écrites, enfin le recours à l'analyse du discours comme moyen de traitement des données.

1. Tout d'abord, notre analyse repose sur des productions strictement disciplinaires. Il s'agit d'un corpus de textes d'élèves produits pour les besoins de la recherche et portant sur deux concepts identifiés au préalable comme récurrents dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire français, ceux de révolution et d'État.

2. Ensuite, contrairement à ce qui se pratique le plus souvent dès lors que l'on aborde la question des apprentissages conceptuels en histoire (Lautier, 1997), nous n'avons pas procédé à des entretiens individuels mais recueilli des productions écrites. Ce choix est lié à la volonté de suivre, dans une analyse transversale et non dans un suivi de cohorte, des processus de conceptualisation sur l'ensemble des niveaux du collège et du lycée. Il est également lié à la place spécifique de l'écrit dans l'enseignement de l'histoire, tant dans le moment de l'apprentissage en classe, par le biais des documents autour desquels s'organisent les différents temps du cours, que dans l'évaluation des connaissances qui passe pour une large part par un discours argumenté.

3. Ce qui nous conduit au dernier point : le recours à l'analyse du discours comme fondement méthodologique de notre démarche. Ce recours est doublement justifié par le fait qu'il s'applique à des textes à caractère historique (sans préjuger de leur pertinence) et que ces textes portent sur des notions (révolution et État) qui sont elles-mêmes objet de l'analyse du discours en histoire.

C'est donc dans l'épistémologie de la discipline que nous cherchons à ancrer en premier lieu notre analyse didactique. Cet ancrage nous paraît d'autant plus pertinent dans le propos qui nous réunit aujourd'hui qu'il fonctionne à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous cherchons à saisir des processus de conceptualisation par un outil d'analyse, l'analyse du discours qui est d'une part lui-même fondé dans l'épistémologie de la discipline, et que nous appliquons d'autre part à son objet propre : le discours politique. L'analyse didactique est ainsi étroitement liée aux modalités propres du champ historiographique voisin (ce qui n'est en aucune manière revenir à une idée trop simple de la transposition didactique, qui n'est pas notre horizon d'analyse

didactique). Ensuite, cet outil d'analyse, quoique nous le maintenions expressément dans sa dimension disciplinaire, place au cœur de ses préoccupations la question des pratiques langagières. Enfin, il est dans son principe interdisciplinaire, puisque nous nous référons à l'analyse du discours en histoire telle qu'elle s'est élaborée en France. Or cette pratique emprunte une part de son champ théorique à la linguistique (Michel Pécheux, Denise Maldidier), et elle est partagée aussi bien par l'histoire sociale des mentalités et l'histoire des concepts (Jacques Guilhaumou), que par l'histoire des idées (Jean Erhard, Jean-Marie Goulemot, Michel Delon), sous la triple autorité de Ferdinand Brunot, de Michel Foucault et de Reinhard Koselleck.

Nous nous plaçons donc dans une perspective qui interroge *le discours comme objet de la didactique de l'histoire*. Une perspective qui s'apparente, sans s'y résorber simplement, à l'intérêt de plus en plus marqué pour les phénomènes langagiers en didactique de l'histoire. Nous précisons donc le lien que nous établissons entre l'analyse du discours en histoire et la réflexion didactique, en nous appuyant sur l'analyse d'un corpus concret.

Les notions d'État et de Révolution dans les copies d'élèves

Ce corpus a été constitué dans le cadre d'une recherche portant sur les processus de conceptualisation dans une discipline réputée factuelle et requérant d'abord des qualités de mémorisation. Il est constitué par des productions écrites d'élèves de classe de 5^e, 3^e, 2^{de} et T^{le}.

Les deux concepts retenus, ceux de révolution et d'État, présentent, quant aux processus de conceptualisation que l'on peut observer dans les copies d'élèves, des caractères nettement différents. Cela bien qu'il y ait dans les deux cas de tels processus et que l'évolution de la capacité d'expression abstraite des élèves puisse laisser penser de prime abord que leur développement soit similaire. Le concept de révolution donne lieu à une construction en deux temps qui le rapprochent en définitive de l'élaboration à laquelle il donne lieu dans les attendus des programmes. En revanche, la résistance du sens commun rend plus hypothétique la construction d'un sens historique du concept d'état, alors qu'il apparaît d'emblée accompagné d'attributs pertinents au regard des programmes.

C'est dans l'association de la « révolution » au « changement » que se joue la question d'un apprentissage conceptuel pour les élèves du collège et du lycée. Les étapes de cet apprentissage sont perceptibles dans l'analyse des productions écrites des élèves en réponse à la question : « qu'est pour vous une révolution ? ». Ce sont deux configurations successives de la notion de révolution qui peuvent être identifiées.

En classe de cinquième, et malgré la trace d'éléments d'apprentissage scolaire liés aux programmes de l'enseignement élémentaire, c'est essentiellement dans le sens commun que les élèves puisent les solutions leur permettant de produire des énoncés didactiques autour de la « révolution », par le recours à une catégorie de substitution, celle de la « guerre ».

En fait, deux solutions s'offrent aux élèves de cinquième pour résoudre le problème posé par la demande d'une définition de la révolution :

- Soit ils disposent de l'exemple de la Révolution française, et l'exposé du fait singulier tient lieu de généralisation.
- Soit ils recourent à la seule catégorie dont ils disposent pour rendre compte de la notion de révolution avec le degré de généralité qu'ils supposent nécessaire en fonction de la question qui leur a été posée. La catégorisation peut alors se faire entièrement dans le registre de la guerre, ou aboutir à un retour sur la catégorie de révolution. Dans les deux cas, la démarche est cohérente.

Cette première configuration s'efface devant les apprentissages factuels réalisés en quatrième. C'est alors l'association à la « révolte » qui devient pertinente. À partir de cette association, se construit une nouvelle configuration de la notion de révolution, qui intègre, de la seconde à la terminale, les éléments de l'apprentissage scolaire. Mais l'émergence d'un vocabulaire plus spécifique s'accompagne d'un affaiblissement temporaire de la catégorisation en troisième. Effet contradictoire de la mise en place des premiers éléments de conceptualisation scolaire à travers les deux exemples de la Révolution française et de la Révolution industrielle. La disponibilité d'un vocabulaire reconnu comme adapté par les élèves les détourne d'un effort de catégorisation. La Révolution française l'emporte du reste largement sur la révolution industrielle. La « guerre » n'est au fond encore pas si éloignée, qui se reconnaît mieux dans la

révolution politique, violente et brève, que dans un phénomène de longue durée, plus difficile à identifier comme révolution.

Il faut attendre la seconde pour retrouver les traces d'une catégorisation construite sur de nouvelles bases et qui intègre les éléments apportés depuis la quatrième. Le matériau conceptuel mobilisé par les élèves de seconde n'est pas fondamentalement différent de celui rencontré dans les copies de troisième. L'utilisation qui en est faite marque en revanche un bond qualitatif important qui se réalise essentiellement dans la combinaison, désormais habituelle, des catégories de « révolte » et de « changement ». Le changement s'impose comme terme logique de la révolte. Toutes les copies rendent compte, sous une forme plus ou moins élaborée, de cette combinaison d'éléments qui devient le vecteur d'une nouvelle catégorisation de la notion de « révolution ». Autrement dit, tout se passe comme si la généralisation de la référence abstraite se marquait dans la possibilité d'une manipulation concrète : la révolution y gagne en termes de conceptualisation par l'énoncé « la révolution c'est ce qui va changer quelque chose », elle y gagne une dimension historique en s'inscrivant ainsi dans une durée ponctuée par une rupture.

Le processus de mise en place d'une nouvelle configuration de la révolution, fortement liée aux apprentissages scolaires, s'achève en terminale avec l'effondrement des références préférentielles à la catégorie de « révolte » au profit de la catégorie du « changement ». Or dès la classe de cinquième, l'association préférentielle au changement apparaît comme synonyme du plus haut degré d'expression conceptuelle de la révolution dans les copies d'élèves. En outre, elle correspond à l'association la plus stable dans les programmes de l'enseignement secondaire. Le corollaire de cette relation affirmée entre la « révolution » et le « changement » est qu'elle perd en terminale le caractère discriminant qu'elle conservait depuis la cinquième. Associer la révolution au changement ne signifie plus nécessairement un haut degré d'expression conceptuelle. L'idée qu'une révolution change les choses relève du lieu commun discursif. Son champ d'application s'étend généralement à l'ensemble des catégories descriptives de l'espace des sociétés : politique, économique, social, culturel. Ce qui ne conduit pas nécessairement à l'expression globalisante qui caractérise pour la classe de terminale l'achèvement de la reconfiguration scolaire de la « révolution ».

Ce sont donc trois modalités de conceptualisation relatives que l'on peut observer : catégorisation par substitution ; manipulation concrète de catégories abstraites ; combinaison de catégories abstraites. Ces modalités ont par ailleurs un caractère discriminant entre les niveaux considérés et à l'intérieur d'un niveau de classe.

L'exemple du concept de révolution suit une évolution qui relève à la fois de l'effet des apprentissages scolaires et de l'évolution personnelle des élèves. En définitive, elle se traduit par le constat d'un véritable apprentissage scolaire conceptuel, et ce à un double titre. Dépassant l'exemplarité des événements historiques singuliers auxquels ils sont confrontés, les élèves proposent des modalités de catégorisation de la notion de révolution. Et ces modalités répercutent, de la cinquième à la terminale, les apprentissages scolaires en rapprochant les catégorisations produites par les élèves des conceptualisations sous-jacentes aux contenus factuels des programmes.

La notion d'État donne lieu à des formes de conceptualisation nettement différentes. La part des apprentissages scolaires s'y dessine d'une manière plus contrastée et plus contradictoire. Cela tient en partie à ce que, contrairement à la révolution qui est clairement identifiée comme une notion historique par les élèves, l'État relève à la fois des cours de géographie, d'histoire, d'éducation civique, puis de sciences économiques pour les élèves de lycée. Cette multiplication des attributions scolaires se traduit par une actualité de la notion qui affaiblit sans doute sa perception historique par les élèves. D'autant que la prégnance du sens commun est également plus forte. L'État relève du champ d'expérience de l'élève, sinon individuellement, au moins familialement, ce qui place celui-ci dans une situation d'implication subjective supérieure à celle produite par la notion de révolution, davantage inscrite dans les linéaments d'un apprentissage scolaire identifié comme tel.

La mise en place d'une catégorie État opératoire chez les élèves est en conséquence beaucoup plus chaotique. Trois éléments peuvent être retenus comme caractéristiques de l'évolution de la notion d'État de la cinquième à la terminale, dont le premier se trouve dans la forte résistance du sens commun qui se traduit par des jugements moraux portés à l'encontre des actions de l'État.

Le deuxième réside en l'interférence durable du sens commun avec les apprentissages scolaires comme le montre l'échec d'une catégorisation par substitution analogue à celle observée pour la révolution. En effet, de nombreuses définitions données de la cinquième à la terminale reposent sur une quasi synonymie entre État et pays. La notion de pays peut ainsi se substituer à celle d'État, comme celle de guerre à la notion de révolution. Mais cette substitution ne prend pas le même sens. D'une certaine manière, on pourrait dire que le pays joue pour l'État un rôle inverse de celui de la guerre pour la révolution. Dans ce dernier cas, le mot guerre permet une première forme de catégorisation de la révolution. En revanche, le vocabulaire employé par les élèves relativement à l'État renvoie, dès la classe de cinquième, à des éléments constitutifs de la notion. Mais tout se passe comme si le fait que chacun des élèves parvient à s'exprimer dans un lexique a priori adapté, mais utilisé sans discernement, les empêche d'imaginer une solution par substitution et de produire une catégorisation spontanée.

En revanche, et c'est le troisième aspect de la mise en œuvre de la catégorie État, un véritable bon qualitatif se produit avec l'introduction de la notion de territoire. On peut penser que le territoire intervient cette fois comme une véritable catégorie de substitution. L'évolution ainsi amorcée en classe de seconde se prolonge en terminale par une complexification croissante de la notion d'état marquée par la combinaison d'un plus grand nombre d'attributs dans une même copie¹.

Une dernière évolution notable distingue les classes de lycée de celles de collège, et la classe de terminale de celle de seconde : la présence constamment renforcée de la notion de nation. Elle n'apparaît encore qu'en filigrane dans les copies de seconde. En revanche, la nation complète le tableau d'un État désormais mieux assuré en classe de terminale. La mise en cohérence du discours sur l'État s'effectue ici à partir de catégories généralisantes plus larges que le territoire rendu à sa fonction d'attribut.

Le processus de catégorisation de la notion d'État apparaît donc plus laborieux que celui de la notion de révolution. L'absence d'une catégorie de substitution opératoire en est à la fois le signe et l'une des explications possibles. C'est en définitive en se séparant nettement de la notion

de pays que l'État conquiert une signification propre. Encore faut-il qu'il se dégage également du réseau dense des significations de sens commun. Mais dans ce cas, c'est l'éducation civique qui l'emporte sur l'histoire. Alors que l'accent est mis dans les programmes sur le caractère historique de la construction de l'État en France depuis le Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine, la notion d'État ne prend pratiquement jamais cette dimension historique.

L'analyse du discours comme fondement méthodologique

Il convient maintenant de préciser les convergences théoriques qui nous semblent autoriser la transposition de l'analyse du discours en didactique de l'histoire.

Notre pratique de l'analyse du discours s'inscrit dans une perspective méthodologique largement tracée par les travaux du laboratoire de lexicologie politique de Saint-Cloud, entamés à la fin des années 1960, et visant à constituer le « discours comme objet de l'histoire » (Robin, 1973 ; Guilhaumou et alii, 1974). Cette perspective peut être restituée par quatre propositions, fondées dans l'analyse historique du discours politique et qui peuvent trouver un nouveau champ d'application en didactique.

1. L'analyse du discours pose en premier lieu la question du régime d'historicité de la langue, c'est-à-dire qu'elle pose la question du contexte comme horizon nécessaire de l'analyse. Seule une mise en contexte complexe d'un discours spécifique, relevant à la fois du contexte historique, du rapport singulier aux théories linguistiques (importance de la référence condillacienne dans l'analyse du discours politique du XVIII^e siècle et de la Révolution française ; Guilhaumou, 1989), de la dimension sociale du discours dans son immédiateté performative (qui définit une forme spécifique de rapport à l'événement), permet d'en restituer le sens.

2. L'analyse du discours met en second lieu l'accent sur la réflexivité des acteurs, s'efforçant de la restituer au travers des configurations énonciatives qu'ils déploient, montrant que l'acte de langage est inscrit dans une conscience linguistique partagée. Cette position conduit à accorder une confiance a priori, inhabituelle en histoire, aux locuteurs. C'est une condition nécessaire pour

une analyse qui vise à saisir des logiques internes aux discours étudiés, avant de les confronter à une norme historique, sociale ou linguistique.

3. En troisième lieu, l'analyse du discours s'interroge également sur les catégorisations. D'une part pour redonner leur plein sens aux catégories descriptives et interprétatives mobilisées par les acteurs eux-mêmes. D'autre part pour construire ses propres catégories interprétatives à partir du corpus considéré et éviter, autant que faire se peut, le recours à des catégories métadiscursives.

4. L'analyse du discours peut enfin conduire à interroger la pratique de l'écriture de l'histoire, en particulier dans la mouvance du « linguistic turn » à l'américaine. Dernier aspect qui suscite des inquiétudes quant à une possible subversion des règles du métier d'historien (Chartier, 1998) mais dont Jacques Guilhaumou souligne qu'il ne concerne pas véritablement l'histoire des concepts (Guilhaumou, 2000, p. 105).

L'analyse du discours en histoire invite donc à considérer celui-ci, dans sa matérialité, comme objet de la compréhension historique et non seulement comme média permettant l'accès à une connaissance placée dans l'au-delà du texte, au prix d'une transparence trompeuse de la langue. Traduit dans le champ de l'analyse de productions d'élèves, cela signifie que nous cherchons à saisir les processus d'apprentissage conceptuel *dans* les textes eux-mêmes et non seulement *par* les textes. Si nous n'avons pas négligé l'appréciation du contenu conceptuel des réponses apportées par les élèves, notre attention s'est d'abord portée sur les configurations énonciatives. C'est dire que l'analyse de la forme constitue ici le fond de la compréhension.

Notre tentative de transposition de l'analyse du discours en didactique de l'histoire repose par ailleurs sur le constat de convergences avec certains domaines des sciences cognitives. Nous n'en restituons ici que la trame en partant de la qualification du langage par Vygotski comme « la fusion de deux racines psychologiques indépendantes : la pensée préverbale (la représentation) et le langage préintellectuel (la communication). » (Schneuwly, 1985, 169)².

1. Représentation et catégorisation : La fonction de représentation peut se comprendre comme une re-présentation, une présentation à nouveau de ce qui est déjà là³. Le langage, dans sa

fonction de représentation, constitue une réserve de sens. Ce déjà là est lui-même organisé selon des procédures de classement qui inaugurent la conceptualisation, forme élaborée de la représentation. « À l'aide de médiateurs, les mots et leurs significations, plusieurs fonctions primitives (classification, analyse, symbolisation, synthèse) sont intégrées en une nouvelle fonction complexe : la formation des concepts. » (Schneuwly, 1985, p. 173)

Dans les copies d'élèves sur lesquelles nous avons travaillé, cette activité de classement se manifeste en priorité à partir d'objets historiques (la Révolution *française* ou *industrielle*). Ce qui fait écho à la structure des programmes de l'enseignement secondaire, et pourrait conduire à conclure à l'absence de catégorisation. Or l'identification d'une catégorie par un représentant typique relève bien de l'activité de catégorisation (Moniot, 1993, p. 88) Cette procédure, davantage qu'une source de déqualification de l'activité de classement telle qu'elle s'opère dans les copies des élèves, renvoie à une modalité de formation de la connaissance historique (Bourreau, 1995, p. 27-28). Dès lors, le glissement qui s'opère de la catégorie générale abstraite à son expression restreinte, circonscrite par les contours d'un objet singulier, peut s'interpréter comme un moment spécifique de formation du concept, moment pris dans la complexité de la fonction de représentation du langage.

2. Communication et apprentissages : Cette fonction ne prend son efficacité, en termes d'apprentissages, que par l'actualisation du sens latent dans l'activité de communication. L'interaction sociale prend ainsi une dimension essentielle dans la constitution du langage comme outil de pensée : « nous voudrions suggérer que le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales. » (Bruner et Hickmann, 1983, p. 285).

Si la fonction de représentation se construit de la sorte dans l'exercice de la fonction de communication, celle-ci n'est à son tour possible qu'à la condition d'un sens commun déjà installé dans la représentation. « Pour être communicable, la représentation doit porter sur des significations générales, socialement élaborées. La communication, c'est-à-dire l'action d'un congénère sur un autre dans le cadre des relations sociales d'un groupe donné, doit dépasser le niveau des actions concrètes dans lesquelles elle est insérée et devenir une action indépendante de

celles qui la suscitent. Cela implique notamment qu'elle soit située par rapport au contexte qui la suscite et donc représentée dans celui-ci. » (Schneuwly, 1985, p. 169). La représentation ainsi comprise réside en même temps dans la possibilité de représenter l'objet visé par elle et de se représenter elle-même dans sa capacité de représentation⁴.

Elle devient à ce titre le lieu commun où s'élabore la combinaison des deux fonctions primitives du langage. « Dans ce sens, on peut dire que la fusion des deux racines formant le langage se fait sous forme de représentations communicables et de communication représentée. Le langage, capacité ou faculté générale de l'espèce, se concrétise dans la langue, système de signes et ensemble de formes de communication propres à un groupe social. Il se réalise dans l'activité langagière des individus. » (Schneuwly, 1985, p. 169). Activité fondamentale dans les processus d'apprentissages, notamment conceptuels.

L'analyse discursive de productions écrites d'élèves, en nous plaçant sur le terrain des pratiques langagières, participe de la convergence que nous avons souhaité esquisser entre les préoccupations de nos disciplines, tant dans leur dimension scientifique que didactique, et celles de disciplines qui entretiennent avec la question des pratiques langagières et avec celle des apprentissages, une relation privilégiée. Il convient de préciser maintenant en quoi les propositions initiales de l'analyse du discours en histoire peuvent servir de support à une réflexion sur les apprentissages conceptuels des élèves dans une perspective de didactique de l'histoire, et quelles relations elles entretiennent avec la question des pratiques langagières.

Analyse du discours et mise en contexte du corpus

1. La question de la réflexivité des acteurs (postulat n°2) : *L'analyse du discours met l'accent sur la réflexivité des acteurs, s'efforçant de la restituer au travers des configurations énonciatives qu'ils déploient, montrant que l'acte de langage est inscrit dans une conscience linguistique partagée. Cette position conduit à accorder une confiance a priori, inhabituelle en histoire, aux locuteurs.*

Traduit au niveau des productions écrites des élèves, cela conduit à n'écarter aucune formulation sous le prétexte qu'elle serait impropre, ce qui est la forme habituelle de l'évaluation en histoire. Toute expression est a priori considérée comme porteuse de sens, et d'un sens suffisamment conscientisé par l'élève pour lui attribuer crédit de la maîtrise de ce qu'il dit. Cette position de principe est confortée par le fait que certains élèves nous démontrent l'effort de réflexivité auquel ils se livrent sur les propos qu'ils tiennent. Ainsi de tel élève de seconde expliquant : « Dans révolution, il y a le mot « évolution », c'est-à-dire une progression, un apport de nouvelles choses, un bouleversement, une amélioration. Pour moi, c'est ça une révolution. »

2. Construction des catégories interprétatives (postulat n° 3) : premier niveau de contextualisation : *L'analyse du discours s'interroge sur les catégorisations : d'une part pour redonner leur plein sens aux catégories descriptives et interprétatives mobilisées par les acteurs eux-mêmes ; d'autre part pour construire ses propres catégories interprétatives à partir du corpus considéré.*

On a donc pris soin de distinguer deux niveaux d'analyse. D'une part, l'analyse « en corpus », qui cherche à restituer la cohérence d'un propos parfois rendue problématique par les formes d'expression du sujet, jusque dans ses refus apparents à « jouer le jeu ». À ce stade de l'analyse, ce sont les catégorisations proposées par les élèves qui sont prises en considération pour elles-mêmes. D'autre part, la confrontation entre les catégorisations produites par les élèves et celles sous-tendues par les textes des programmes. Une confrontation qui permet de mesurer des différences de traitements, de résultats, selon les concepts considérés, depuis celui qui donne lieu à une catégorisation scolaire nettement affirmée (révolution) jusqu'à celui pour lequel une telle catégorisation demeure problématique (État).

Le premier contexte d'évaluation du discours produit par les élèves est donc en définitive celui induit par le corpus lui-même. Le premier indice de « normalité » discursive que nous retenons, c'est-à-dire d'appréciation d'une situation moyenne pour les élèves d'un niveau de classe donné relativement aux possibilités d'énonciation d'un des concepts retenus, est ainsi fourni par l'analyse lexicale quantitative et qualitative de l'ensemble des textes dont nous

disposons. La production d'un élève donné est d'abord référée à l'ensemble des productions de sa classe, puis, dans une dimension comparatiste, à l'ensemble du corpus obtenu.

Ce n'est qu'en second lieu qu'intervient la question du rapport aux attentes de l'institution, attentes prises en compte sous deux formes : celles des formalisations des concepts étudiés dans les textes de références de la pratique enseignante ; celles des évaluations du niveau des élèves auxquelles se livre régulièrement l'institution, évaluations portant aussi bien sur leur niveau général que sur leur niveau en histoire et géographie.

On le voit, c'est donc dans l'analyse des productions langagières et dans l'évaluation de la maîtrise discursive du sujet que se joue doublement la question du contexte de l'analyse. D'une certaine manière, le corpus des textes produit lui-même son propre contexte d'analyse.

3. Le discours comme production socio-historique (postulat n° 1) : deuxième niveau de contextualisation : *L'analyse du discours pose la question du régime d'historicité de la langue, c'est-à-dire qu'elle pose la question du contexte comme horizon nécessaire de l'analyse. Seule une mise en contexte complexe d'un discours spécifique, relevant à la fois du contexte historique, du rapport singulier aux théories linguistiques, de la dimension sociale du discours dans son immédiateté performative, permet d'en restituer le sens.*

Il en résulte deux conséquences pour notre travail. Tout d'abord, les concepts ne sont pas considérés comme des absolus, mais au contraire ils sont saisis « en situation », ce qui autorise également différents niveaux de lecture des usages conceptuels. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas un sens a priori et stable pour les concepts de révolution et d'État, sens auquel on confronterait les productions d'élèves. Ce qui suppose au contraire de déterminer d'abord le contexte pertinent à partir duquel se construit le sens de référence pertinent dans le cadre de cette analyse précise. Dans le cas qui nous préoccupe, ce sens s'inscrit dans les textes qui servent de cadre de référence au travail de l'enseignant dans ses classes. L'analyse discursive des programmes et de leurs accompagnements est le moyen par lequel faire émerger ce contexte pertinent. Et ceci parce qu'il rend compte des conditions dans lesquelles va se juger la question de la maîtrise langagière du sujet. Ce sont en dernière instance les attentes de l'institution qui valident ce contexte.

4. Analyse du discours et contexte épistémologique (postulat n°4) : troisième niveau de contextualisation : *L'analyse du discours peut enfin conduire à interroger la pratique de l'écriture de l'histoire.*

Ce dernier aspect nous intéresse dans la mesure où l'analyse de l'écriture historique peut permettre d'élucider ce que l'on attend de l'élève dans le domaine de la maîtrise discursive. Par ailleurs, il nous fournit un dernier élément de contextualisation pertinent pour notre analyse, celui du cadre de référence à la discipline scolaire (Audigier, Chervel). En effet, si l'on considère le discours comme « acte de langage » (Todorov, Searle), et non dans l'opposition récit /discours (Benvéniste), celui-ci ne prend son sens que dans l'interaction langagière. Or ce sens dépend étroitement des conditions spécifiques de la communication. On peut estimer à ce titre que la discipline scolaire, dont l'autonomie relative des conceptualisations ne pose pas de problème au regard de l'analyse du discours, constitue précisément le cadre d'un échange spécifique et se justifie comme horizon de notre analyse.

Conclusion : perspectives pour une recherche

Si nous faisons retour en conclusion sur l'objet premier de ce colloque, il nous semble que la démarche que nous avons présentée s'inscrit doublement dans les interrogations qui l'ont motivé. D'une part, parce qu'elle fonde l'analyse didactique dans une pratique disciplinaire elle-même interdisciplinaire dans son principe, et d'une interdisciplinarité qui place en son cœur la question de l'historicité de la langue. D'autre part, parce qu'elle invite à poursuivre la réflexion dans le cadre des disciplines scolaires cette fois, pour interroger l'interdisciplinarité entre histoire et français comme principe d'analyse des apprentissages disciplinaires.

Bibliographie

- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Deleplace, M. (2003). Quelle place pour l'analyse des pratiques langagières en didactique de l'histoire : l'exemple de la Révolution. *In Actes du colloque interuniversitaire de Bordeaux*. Université de Bordeaux II.

- Deleplace, M. et Niclot, D. (à paraître). *Qu'apprennent les élèves en histoire et en géographie ?* Paris : CNDP, « Documents, actes et rapports pour la recherche ».
- Bourreau, A. (1995). La compétence inductive. Un modèle d'analyse des représentations rares. In B. Lepetit (dir.), *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris : Albin Michel.
- Bruner, J.S., Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotski. In J.S. Bruner (dir.), *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, « Psychologie d'aujourd'hui ».
- Guilhaumou, J. (1989). *La Langue politique et la Révolution française*. Paris : Méridien Klincksieck.
- Guilhaumou, J. (2000). De l'histoire des concepts à l'histoire linguistique des usages conceptuels. *Genèses*, 38.
- Guilhaumou, J., Maldidier, D., Prost, A., Robin, R. (1974). *Langage et idéologies : le discours comme objet de l'histoire*. Paris : Les Éditions ouvrières
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, traduction française. Paris : EHESS (1^{re} édition allemande 1979).
- Lautier, N. (1997). *À La Rencontre de l'histoire*. Lille : Presses du Septentrion.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan, « Pédagogie ».
- Robin, R. (1973). *Histoire et linguistique*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly, B. (1985), La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly, J.P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Todorov, T. (1978). *Les Genres du discours*. Paris : Le Seuil.

¹ Ces attributs sont au nombre de cinq : l'institution, le régime politique, le territoire, la population, la nation. Seules les copies de terminale combinent plus de trois attributs.

² On trouvera le détail de notre argumentation dans le chapitre 3 de notre ouvrage : Deleplace, M. et Niclot, D. (à paraître). *Qu'apprennent les élèves en histoire et en géographie ?* Paris : CNDP, « Documents, actes et rapports pour la recherche ».

³ Cette remarque sur la représentation nous est librement inspirée par les réflexions de Michel Foucault sur l'épistémè classique : *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, « TEL », 1966, p. 72 et suivantes

⁴ Michel Foucault, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, « TEL », 1966, p. 60 et suivantes