

Le discours, une notion fédératrice

Le discours disciplinaire : une autre perspective d'investigation

La maîtrise de la langue est au centre des préoccupations institutionnelles. Chaque discipline est invitée, selon des formules diverses, à l'intégrer à ses apprentissages. Reste que, faute d'un guidage convaincant, d'un éclairage didactique précis, les réponses à ces injonctions se sont souvent réduites à un ajustement, voire à une rigueur pédagogique accrue qui a consisté à veiller davantage à la correction de la syntaxe et à une bonne orthographe, et parfois à faire lire et écrire davantage.

La mise en œuvre de travaux interdisciplinaires du type travaux personnels encadrés (TPE), itinéraires de découverte (IDD)...., n'a pas, paradoxalement, modifié cette approche, le professeur de lettres restant souvent prestataire de service : quand il faut écrire, c'est en dernier ressort de sa responsabilité. C'est oublier que « toute construction d'un savoir passe par l'acquisition d'un "savoir-dire" et que tout savoir-dire est dépendant d'une discipline qui s'est forgé un corps de concepts nécessaire à la compréhension de phénomènes qui sont étudiés par celle-ci. L'interdisciplinarité ne peut être qu'un point d'arrivée et non un point de départ ». Cette analyse de Patrick Charaudeau nous renvoie à l'idée de discours disciplinaire. Chaque discipline scolaire a ses spécificités et construit son propre discours didactique. Les principes et

les procédés de son organisation, sa manière de mobiliser les catégories de langue sont indissociables des savoirs qu'elle construit. C'est aux scientifiques qu'il appartient d'interroger le discours scientifique et aux historiens le discours historique. Empruntant à Serge Goffard, on peut dire que « les disciplines sont des univers sémantiques différents qui font appel à des genres différents. »

On ne peut faire l'économie d'une pratique réflexive sur ces discours didactiques construits par et pour l'école.

Chaque discipline doit pouvoir répondre aux questions : comment la langue participe-t-elle à l'élaboration des savoirs ? Quels sont les outils verbaux ou non verbaux qui les structurent ? Comment se construit l'interaction entre maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs ?

Il va falloir que le professeur donne à l'élève les moyens de se construire un réseau structuré d'informations hiérarchisées, thématiquement organisées, participant à l'élaboration d'une culture et correspondant aux visées institutionnelles imposées à la discipline. Quels sont tous les types d'écrits significatifs rencontrés par l'élève ? Quels sont les éléments structurants qui vont permettre aux savoirs de s'organiser, de se modifier, de s'enrichir pour construire une culture évolutive à partir d'éléments stables, de notions ou de catégories qui fondent la réflexion et la guident ? C'est à partir d'investigations de ce type que se déclinèrent les compétences requises pour l'élève autour des trois pratiques discursives : lecture, écriture, oral ; compétences qui s'inscrivent pleinement dans les piliers « Maîtrise de la langue » et « Culture humaniste » du socle commun.

L e discours, notion fédératrice fondamentale

Le discours didactique historique tel qu'il est proposé à l'élève par l'institution scolaire a ceci de particulier qu'il emprunte, pour se construire, à une grande variété de genres de discours dont les contextes de production et de réception sont fortement prédominants : récits de presse, textes de loi, lettres, manuscrits... Pour adopter une formule simple, on peut dire que le discours est l'addition d'un texte et de son contexte, contexte de production et contexte de réception ; le tout étant fédéré par le choix d'un genre socio-discursif adapté au projet de communication : il peut s'agir d'une lettre, d'un roman, d'un tract,

d'une affiche, d'un manuel scolaire... Un texte est produit par un destinataire à un moment donné pour une raison donnée et pour un destinataire ciblé. Le texte, les phrases, le lexique interagissent, s'éclairent mutuellement, produisent du sens à partir de cette sphère contextuelle.

Le paradoxe du discours historique est qu'il se constitue à partir de discours multiples qui ne lui étaient pas destinés. La Fontaine avait d'abord écrit ses fables pour les gens lettrés de son époque qui étaient ses véritables destinataires ; la présence de l'une de ses fables dans un manuel d'histoire de 4^e a pour destinataire un élève de collège du XXI^e siècle, a pour fonction de montrer, par exemple, les conditions misérables des gens du peuple, le choix de la fable ayant été fait par un auteur de manuel avec une visée d'historien ; une inscription hiéroglyphe ou des peintures dans une hypogée n'étaient pas destinées à éclairer sur les croyances ou le quotidien... Autre paradoxe, c'est que le discours qui doit d'abord être compris dans sa fonction première, ne peut l'être sans que le contexte de production ne soit connu, or c'est précisément ce contexte qui est objet d'étude, et que le regard distancié de l'historien doit recréer.

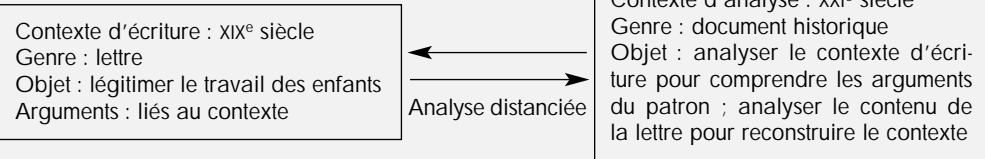
Prenons, par exemple, cette lettre témoignant de la réaction patronale face à la loi de 1841 qui réglemente le temps de travail des enfants, huit heures par jour de huit à douze ans et douze heures par jour de douze à seize ans et fait obligation aux patrons et aux parents d'envoyer les enfants à l'école jusqu'à douze ans.

Cambrai, le 29 novembre 1854

Monsieur le sous-préfet,

[...] La nature du travail de mes deux fabriques (distilleries) [...] ne me permet pas de l'interrompre [...] pour donner le temps aux enfants que nous employons de fréquenter les écoles : si vous exigez l'exécution rigoureuse de la loi, je serai obligé de renvoyer ces enfants pour les remplacer par des adultes ; ce sera une mesure fâcheuse pour les parents qui seront privés d'un salaire qui en ce moment leur est si nécessaire pour les aider à vivre ; dans une année où les denrées alimentaires sont à des prix si élevés, sans l'espoir de les voir baisser, je crois que l'autorité devrait fermer les yeux sur les infractions de la nature de celle que vous me signalez. Les enfants que nous occupons ont un travail effectif de dix heures, ils sont bien traités dans nos fabriques, si on les renvoie ils iront vagabonder ou mendier [...]

Signature illisible



Cette lettre produit, en fait, deux discours différents. Tout d'abord c'est une lettre/argumentaire écrite au XIX^e siècle, par un patron, à destination d'un sous-préfet qu'il faut convaincre de ne pas appliquer la loi. Ensuite, c'est un document déjà sélectionné par les auteurs d'un manuel (donc porteur d'informations importantes) à destination d'un élève du XXI^e siècle qui doit transformer ce document en informations à inclure dans un ensemble structuré déclinant les effets de l'industrialisation au XIX^e siècle.

Ainsi, les informations délivrées par les textes ou autres documents d'époque sont triées, analysées et réécrites pour devenir les fondements d'une culture historique adaptée à chacun des niveaux de l'école et définie institutionnellement.

L'école a inventé le manuel scolaire, outil démocratique de référence, de savoirs partagés. Ce manuel témoigne de la mise en œuvre d'un discours didactique constitué à destination des élèves : les savoirs distribués par la page « Leçon » de pratiquement tout manuel scolaire sont construits, pour l'essentiel, à partir des textes et autres documents périphériques ; l'unité structurante étant souvent la double page : sur l'une, les documents, sur l'autre, les savoirs constitués et structurés.

Et chaque discipline a formalisé, structuré ses savoirs d'une façon qui lui est propre (ce qui n'exclut pas une certaine diversité dans l'appareillage pédagogique). Et ce sont bien ces spécificités disciplinaires qui doivent être clairement identifiées, cela conditionne toute approche et construction du savoir.

Du document au savoir constitué : construire l'interaction

C'est à partir de diverses sources authentifiées que s'écrit l'histoire. Pour simplifier la démarche, la rendre accessible à l'élève, le manuel (ou le professeur) lui propose une sélection déjà opérée des documents les plus révélateurs de sens. Il y a peu de temps encore, ces documents servaient essentiellement d'illustration à la leçon : on s'y référait plus ou moins pour éclairer, développer ou authentifier des savoirs imposés.

La démarche s'est inversée et les documents, qu'on ne devrait plus appeler « périphériques » (adjectif à connotation marginalisante), mais bien plutôt « documents historiques de référence », sont d'abord observés, puis interrogés. Une interrogation « habilement » guidée qui aboutit à la construction d'un savoir historique formalisé de façon hiérarchisée, sous forme d'une leçon déjà construite par le livre, ou en cours de construction, une trame, une hyperstructure étant alors bien souvent proposée (imposée...) par le professeur. Une autre activité est ponctuellement pratiquée en collaboration avec le documentaliste et suivant les ressources propres à chaque CDI : les leçons sur une notion ou une thématique donnée sont remplacées par une recherche documentaire finalisée par des exposés ou des travaux écrits regroupés sur des panneaux d'affichage ou dans de petits recueils. Dans ce cas, la classe est divisée en plusieurs groupes, chaque groupe prend en charge une partie du sujet, analyse les documents correspondants, en tire les informations pertinentes et les réécrit, les réorganise en fonction du projet initial.

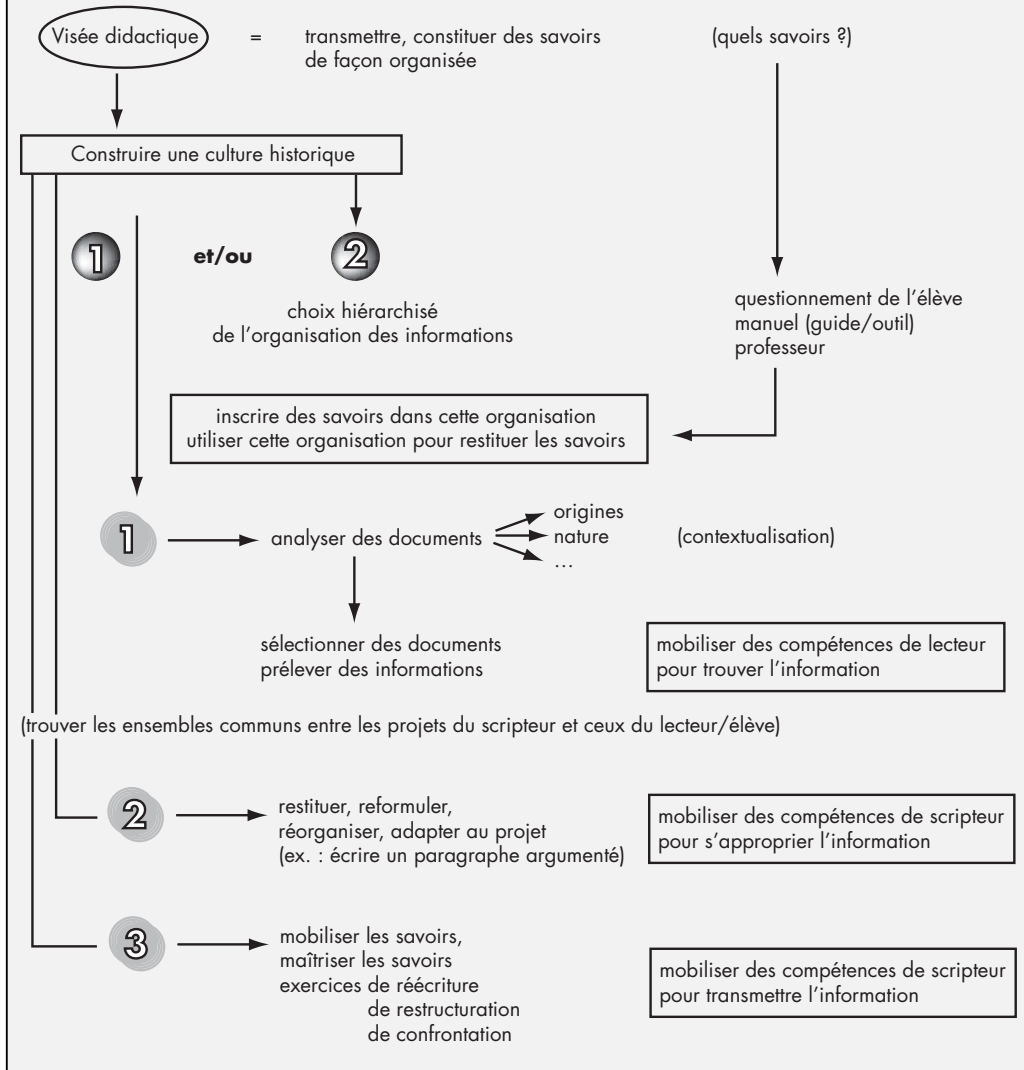
Ce sont ces différents aspects de la mise en œuvre du discours didactique historique que le schéma de la page suivante tente de faire apparaître, et c'est autour de ces constats qu'est construite la réflexion qui suit, réflexion toujours fondée sur l'interaction quasi constante des trois pratiques discursives, lecture, écriture, oral (écoute et analyse d'un exposé, réalisation d'un exposé, participation à un débat régulé et argumenté...).

Quelles compétences pour comprendre et construire des savoirs nouveaux ?

Quelles sont donc les compétences requises pour faire du sens à partir des informations organisées par un manuel, pour sélectionner des informations à partir de documents issus d'une grande variété générique ; et quelles sont les compétences requises pour organiser ces informations, construire et réinvestir ses savoirs ? Questions qui sous-tendent celles de la mise en œuvre didactique et pédagogique : quels apprentissages langagiers mettre en œuvre pour accéder au sens et pour le construire ? Comment les intégrer à l'enseignement de l'histoire ? Comment intégrer à l'appareillage pédagogique une véritable réflexivité qui permette à chaque élève de prendre

MAÎTRISE DES DISCOURS EN HISTOIRE

Quelques aspects du discours historique proposé par l'École



conscience de la dimension discursive de la discipline, d'interroger, de manipuler l'hyperstructure pour rendre lisible la mise en place d'une culture et sa cohérence ? Quelles situations liées aux trois pratiques discursives – lecture, écriture oral – et à leur interaction, proposer aux élèves (quelles séquences didactiques, par exemple) ?

C'est dans cette perpétuelle interaction et interdépendance entre maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs qu'est construite l'ossature de ce travail.

Dans une première partie, nous analyserons un mode d'organisation des savoirs tel que les experts nous le proposent, à savoir l'organisation d'une leçon du livre d'histoire ; analyse sous-tendue par une question du même type : quels outils linguistiques de type discursif, textuel ou phrastique en rendent la lecture perméable ? Mais aussi, et surtout, quels sont les principes organisateurs de ces savoirs ? Il est bien évident que le but, au-delà d'une analyse ponctuelle, est d'amener l'élève à identifier, construire et donc maîtriser, une hyperstructure permettant de structurer les savoirs et d'en construire la cohésion et la cohérence.

Dans une seconde partie, nous essaierons de répertorier et d'analyser les différents discours que l'élève doit maîtriser pour en faire des objets d'investigation historique, ce qui conduira à l'inévitable question : quelles sont les conditions de cette maîtrise ?

Un ensemble d'apprentissages qui est sous-tendu par une question fondamentale que les élèves doivent se poser : qu'est-ce qu'écrire l'histoire ? La confrontation de l'élève avec différentes formes d'écriture de l'histoire (albums documentaires, magazines, biographies...) posera le problème des compétences de lecteur requises pour accéder à ces différentes formes.

Nous nous intéresserons également, et de façon liée, aux compétences de scripteur qui permettraient à l'élève d'accéder à la maîtrise de ces différentes formes d'écriture, aux différentes situations que l'on pourrait lui proposer.

L'oral est également une pratique discursive qui se décline autour de plusieurs genres et dont la maîtrise est fondamentale. Parmi ceux-là, nous privilégierons l'exposé qui est un mode d'élaboration et de transmission des savoirs couramment utilisé dans cette discipline. Mais, là encore, le faire-faire ne peut précéder longtemps sans dommage le savoir-faire ; le premier n'est qu'une condition nécessaire mais loin d'être suffisante pour accéder au second. Faire un exposé peut être

considéré comme un apprentissage transversal, l'exposé étant un genre de l'oral fonctionnant autour d'invariants que nous déclinerons. Mais il faut que l'élève sache, et donc apprenne, comment le mettre en œuvre dans une discipline particulière, quelle place et quelles fonctions il peut assumer dans les apprentissages.

L'élève à la croisée des disciplines

C'est dans et par l'interaction de l'ensemble des savoirs mis en œuvre par l'École que l'élève construit son regard sur le monde. Reste que le cloisonnement proposé par cette même École n'est pas un élément facilitateur, la cohérence d'ensemble est difficile – voire impossible – à lire pour l'élève alors qu'elle existe, de fait, dans les programmes officiels. Diverses tentatives sont faites autour des travaux croisés, IDD et autres innovations. Mais ces approches interdisciplinaires semblent vouées à un échec relatif tant que, préalablement, les spécificités de chaque discours disciplinaire ne seront pas clairement établies. Pour qu'il y ait interdisciplinarité effective, il faut que les disciplines mises en œuvre simultanément soient indispensables les unes aux autres, qu'elles construisent et fassent vivre une véritable interculturelité : il ne s'agit pas seulement de travailler autour d'un même thème pour superposer des couches autonomes de savoirs, mais avant tout de mettre en œuvre les diverses composantes qui permettront d'aboutir à un même projet. C'est dans cet esprit que nous proposerons quelques séquences et pistes de travail interdisciplinaire autour de deux disciplines, français et histoire, dont la mise en œuvre ne nécessite ni dispositif particulier ni moyens supplémentaires.