

LANGUE ET MATIÈRES SCOLAIRES

DIMENSIONS LINGUISTIQUES DE LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES DANS LES CURRICULUMS

N° 1

Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)

Une démarche et des points de référence

Jean-Claude Beacco

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

LISTE DES DOCUMENTS PROPOSANT DES ÉLÉMENTS POUR LA DESCRIPTION DE
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES POUR DES DISCIPLINES SPÉCIFIQUES

1. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*

Une démarche et des points de référence – Jean-Claude Beacco

2. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*

Une démarche et des points de référence – Helmut Vollmer

3. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*

Une démarche et des points de référence – Irene Pieper (en préparation)

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)

Une démarche et des points de référence

Ce texte présente une démarche qui permet de créer des programmes d'enseignement de l'histoire en tenant compte explicitement des dimensions discursives et linguistiques de cette matière scolaire. Elle permet, par étapes successives, auxquelles correspondent des inventaires de référence, de passer du niveau des finalités éducatives de tels enseignements à l'identification d'éléments linguistiques particulièrement importants qu'il faut systématiser en la classe pour enseigner au mieux les formes de discours correspondantes. Cette démarche, proposée à la discussion, est conçue pour être indépendante des langues concernées. Elle est éventuellement adaptable à d'autres disciplines.

SOMMAIRE

1. Les valeurs	6
1.1 Former des acteurs sociaux.....	6
1.2 Valeurs et histoire	6
2. Situations sociales de communication dans lesquelles l'histoire est présente	7
2.1 Liste de référence pour l'identification des situations sociales de communication historique	7
2.2 Des situations sociales aux genres de discours	8
3. Les compétences disciplinaires.....	9
3.1 Liste de référence pour l'identification des composantes de la compétence épistémologique en histoire	9
3.2 Liste de référence pour l'identification des composantes de la connaissance historique	10
4. Situations scolaires de communication relatives à l'enseignement de l'histoire.....	12
4.1 Liste de référence pour l'identification des situations scolaires de communication historique	12
4.2 Des situations scolaires aux genres de discours	13
5. Les compétences en langue et (plus généralement) sémiotiques spécifiquement nécessaires à l'enseignement de l'histoire	14
5.1 La compétence stratégique.....	14
5.2 Compétence discursive.....	17
5.3 Compétence formelle	19
5.3.1 Catégories pragmatiques et cognitives	19
5.3.2 Catégories linguistiques	20
6. Seuils.....	22
Éléments de bibliographie	23

Ce module de la Plateforme propose une démarche permettant de spécifier les compétences et les connaissances relatives à la communication par le langage et à la maîtrise de la/des langue/s de scolarisation où, dans les disciplines scolaires, celle/s-ci sont utilisée/s comme vecteur de connaissances. Cette démarche vise à spécifier ces connaissances et ces compétences de manière à ce qu'elles puissent faire l'objet d'un enseignement systématique, ciblé et intégré à l'enseignement des connaissances disciplinaires. Il est consacré spécialement à l'enseignement de « l'histoire », matière très présente, sous cette dénomination ou d'autres voisines, dans l'espace éducatif européen¹.

Il présente

- une démarche d'ensemble
- des points de référence ouverts, sous forme d'inventaires/liste de contrôle ; ceux-ci doivent être complétés par les utilisateurs, en particulier en fonction des langues dans lesquelles s'effectue l'enseignement.

Ces points de référence ont pour finalité d'aider les utilisateurs à :

- identifier les activités relatives à la langue présentes dans la discipline considérée ;
- spécifier les formes de la langue de scolarisation particulièrement utiles à la maîtrise des discours de la discipline dans leurs utilisations en classe et des formes de communication nécessaires à la transmission et à l'acquisition des connaissances et compétences disciplinaires

Le schéma d'ensemble de la démarche est le suivant :

- (1) inventaire et description des valeurs éducatives visées par les enseignements d'histoire ;
- (2) inventaire et description des situations de communication sociales dans lesquelles l'histoire est impliquée dans l'environnement social des apprenants ;
- (3) inventaire et description des connaissances historiques visées ;
- (4) inventaire et description des situations usuelles de communication scolaire de l'histoire.

Les choix à effectuer à l'intérieur de ces possibilités commandent la détermination des finalités et des objectifs des enseignements scolaires.

On peut ainsi constituer ensuite :

- (5) des inventaires et des descriptions des caractéristiques linguistiques, discursives et sémiotiques pertinentes pour les discours impliqués dans les enseignements de l'histoire, qui mériteraient d'être enseignées comme telles dans ce cadre disciplinaire.

On propose une démarche commune, pertinente en principe quelle que soit la langue d'enseignement considérée (si elle est langue première des apprenants ou langue acquise maîtrisée au moins au niveau B2 du CECR)

¹ Ce texte est issu de « Proposition pour la conférence de Prague » (8-10 novembre 2007) rédigé par Jean-Claude Beacco (Université de la Sorbonne nouvelle, Paris), Martin Sachse (State Institute for School Quality and Educational Research, Munich) et Arild Thorbjørnsen (Deputy Director General, Ministry of Education and Research, Oslo). Il a bénéficié de nombreuses relectures, dont celles de Jean-Marie Gautherot, didacticien de français langue étrangère et de Maurizio Gusso, expert italien en didactique de l'histoire (membre des réseaux CLIO 92 et LANDIS/EUROCLIO).

1. Les valeurs

Tout enseignement poursuit des finalités éducatives au-delà des savoir-faire et des savoirs qui le constituent et qu'il vise.

1.1. Former des acteurs sociaux

Les langues de l'éducation ont pour rôle, au sein de l'institution scolaire, de structurer et d'accompagner la formation/instruction d'acteurs sociaux. Les finalités vers lesquelles tend cette formation sont celles qui sont partagées par les Etats membres du Conseil de l'Europe comme fondement de la vie en société dans l'espace européen.

La scolarisation a pour responsabilité de former de futurs citoyens et de développer leurs potentialités, en leur donnant les instruments nécessaires à la vie en dans tous ses aspects (relations personnelles, activités professionnelles, activités de loisir...) et en leur permettant de comprendre les valeurs fondatrices de la vie démocratique et de les intégrer à leur éthique personnelle.

A ce titre, les langues de l'espace européen ne constituent pas seulement un matériau pour construire des identités culturelles régionales, « ethniques », nationales mais aussi un lieu d'expérience de l'altérité. L'éducation plurilingue a pour but de valoriser les répertoires linguistiques individuels et d'organiser des formations tout au long de la vie qui en assurent le développement.

1.2. Valeurs et histoire

Les valeurs dont la transmission est plus particulièrement de la responsabilité de l'histoire comme discipline ont été l'objet de nombreuses actions spécifiques du Conseil de l'Europe, fondées sur l'idée de réconciliation et d'influence positive mutuelle entre les peuples (projet : *"History in the new Europe"*, programme *"History teaching and the new initiative of the Secretary General"*, projet *"Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century"*). L'enseignement de l'histoire aussi donné lieu à des recommandations très amples qui concernent aussi bien les principes de son enseignement que les contenus et les méthodes, par exemple Rec (1996) 1283 et Rec (2001)15.

A partir de ces valeurs, les finalités principales retenues pour l'enseignement de l'histoire pourraient être :

- de consacrer une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ;
- d'être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples, tout particulièrement, en intégrant de la multiperspectivité dans les recherches et exposés historiques ;
- de jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- de constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ;
- de s'inscrire dans une politique éducative qui participe étroitement au développement et à l'évolution des jeunes, dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain, ainsi qu'au développement pacifique des sociétés humaines dans une perspective planétaire, dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;

- de permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier à propos des questions controversées et sensibles ;
- de permettre au citoyen européen de mettre en valeur son identité individuelle et collective par une connaissance du patrimoine historique et culturel commun dans ses dimensions locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ;
- d'être un instrument de la prévention des crimes contre l'humanité ² .
[...]

Des finalités civiques et sociales de cette nature peuvent être dites *extrinsèques* par rapport à celles relatives aux formes des discours historiques et aux objectifs proprement disciplinaires (dits *intrinsèques*). Il importe de maintenir des équilibres entre ces deux ensembles³.

Ces spécifications des valeurs comportent aussi des éléments de définitions en termes de compétences générales ("analyser et interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision "). Celles-ci peuvent conduire vers la spécification de compétences cognitives et linguistiques.

2. Situations sociales de communication dans lesquelles l'histoire est présente

La scolarisation a pour responsabilité de préparer les apprenants à gérer efficacement les situations dans lesquelles l'histoire est impliquée. L'histoire est présente dans de multiples instances de la vie sociale, puisqu'elle est la discipline des sciences humaines et sociales la plus perméable aux idéologies, aux représentations sociales, aux stéréotypes et une des « matières premières » pour les constructions identitaires.

2.1 Liste de référence pour l'identification des situations sociales de communication historique

On propose un inventaire indicatif des situations de communication sociale dans lesquelles l'histoire est convoquée. La connaissance historique est présente dans :

les discours politiques (partis, élus, responsables...), où elle est normalement sollicitée à des fins argumentatives (interprétation du passé), en particulier pour la définition de l'identité nationale ou pour le sens à donner à des événements historiques (esclavagisme, colonialisme, collaboration avec des régimes totalitaires...);
les échanges entre les citoyens, en particulier sous les aspects de la « culture générale » censée être maîtrisée ;
l'espace familial ou de voisinage où se transmettent les récits de vie, mêlés à la « grande histoire » ;
la construction de la mémoire collective : célébrations des « grands hommes », lieux de mémoire (comme les plaques commémoratives), les statues, les champs de bataille, les fêtes nationales... ;
la presse (quotidienne, hebdomadaire, généraliste) qui rend compte d'ouvrages historiques, de découvertes archéologiques... ou qui, à l'occasion d'un événement politique d'actualité, rouvre un

² Rec (2001)15.

³ Remarque suggérée par Maurizio Gusso.

dossier historique à des fins d'explication ;
la presse spécialisée (plutôt mensuelle) comme les magazines d'histoire généralistes ou spécialisés (Moyen-âge, histoire des religions...) ;
les films (cinéma historique <i>vs</i> à base historique, « grand spectacle ») et les productions romanesques et théâtrales ;
les émissions de télévision, dont les documentaires historiques ;
les sites Internet ;
les reconstitutions et les spectacles historiques ;
les musées et les expositions ;
les monuments (châteaux, édifices religieux, villes...) et les productions artistiques, destinés à des visiteurs et des touristes ;
la production historiographique à l'intention du grand public ou du public dit « cultivé »
[...]

Certaines de ces situations relèvent de la vie sociale, de la sphère du politique ou de la citoyenneté active, d'autres de la fréquentation des médias, de l'accès aux connaissances, de la constitution des opinions... Elles prennent des formes de communication diverses : réception orale, écrite et audiovisuelle, interactions orales... Les situations de production orale et écrite semblent peu représentées. Cette liste de référence peut être complétée et servir de guide à la détermination de compétences en langues, faisant partie des programmes d'enseignement de l'histoire. En effet, ces activités sociales impliquant la connaissance historique peuvent être décrites en termes de genres de discours et de compétences en langue.

2.2 Des situations sociales aux genres de discours

Pour chacune ou chaque ensemble de ces situations de « communication historique », on peut développer des descripteurs à partir de l'analyse des caractéristiques du genre discursif qui y est utilisé.

On donnera comme exemple, l'objectif : *former à comprendre des documentaires historiques (télévision)*, qui sont un genre discursif relevant des discours de vulgarisation et qui mettent en jeu essentiellement la réception orale ([CECR](#) : 4.4.2.3 - : *comprendre des émissions de télévision et des films ; comprendre un documentaire : B2*).

Compétences historiennes/cognitives

Capacité à :
identifier les sources scientifiques
identifier les raisonnements effectués à partir des données/indices
repérer les formes de la mise en scène de vulgarisation : dramatisation, mystère, énigme, « les savants »...
identifier les connaissances nouvelles

situer le phénomène traité dans un contexte plus large (chronologique, culturel...)
évaluer les formes de la reconstitution pour la télévision (par ex. vue d'artiste)
identifier les simplifications, généralisations, l'absence de données, les allusions à des controverses de spécialistes
comprendre si le document défend une thèse
[...]

Compétences langagières et sémiotiques

Capacité à :
comprendre le commentaire off ;
comprendre les interviews ;
lire les cartes, schémas, tableaux... ;
interpréter le montage, les cadrages, les éclairages... ;
repérer les définitions données dans le texte off ;
distinguer les descriptions des commentaires ;
distinguer le discours objectivé de l'appréciation (en particulier, esthétique : <i>beau, magnifique...</i>) ;
[...]

A partir de l'identification des caractéristiques des situations sociales de communication, il devient possible d'identifier des caractéristiques linguistiques à développer dans les enseignements propres à l'histoire.

3. Les compétences disciplinaires

Une certaine maîtrise de l'histoire comme forme de la connaissance est aussi une fin éducative en soi. Il convient donc de recenser les ressources cognitives nécessaires à l'apprentissage/enseignement des discours scolaires et sociaux.

3.1 Liste de référence pour l'identification des composantes de la compétence épistémologique en histoire

On a défini le savoir-faire historique à enseigner comme littéracie ou « lettrisme en histoire »⁴

Pour développer l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'empathie..., il importe de développer des « compétences cognitives » ou « savoir faire » historiens comme traiter et analyser différentes formes d'informations et de documents, en tirer des conclusions équilibrées et responsables en fonction de leur nature, comprendre d'autres points de vue...

On peut analyser le savoir historique⁵ en compétences comme :

⁴Stobart M. (1997) : Le « lettrisme en histoire : vers un nouveau concept », dans Conseil de l'Europe : *Histoires et interprétations*, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 68 et suiv.

⁵ D'après Stradling R. (2001) : Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 105.

formuler les bonnes questions à propos des documents disponibles ;
analyser les sources d'information disponibles et faire la distinction entre sources primaires et secondaires ;
évaluer ces sources en termes de point de vue, de parti pris, d'exactitude et de fiabilité ;
prendre conscience de son propre angle de vision, de ses propres partis pris et préjugés et en tenir compte lors de l'interprétation des preuves disponibles ;
utiliser les sources disponibles en vue d'extraire une information permettant de répondre aux questions que l'on se pose ;
structurer, sous forme de séquence, l'information concernant un événement ou une situation précise (faits divers, suite des événements, contexte de l'époque) ;
mettre en perspective l'information en question en la rattachant à celle que l'on a sur la même période, sur les événements parallèles ;
analyser les sources disponibles en vue de déceler les raisons et causes des événements et de classer ce matériel par ordre d'importance ;
formuler certaines conclusions au sujet des événements en question et de leurs causes et justifier ces observations ;
s'initier à l'historiographie, en tant que forme particulière de la construction de la connaissance ⁶ ;
intégrer de la multiperspectivité dans les recherches et exposés historiques;
[...]

Dans ces inventaires, il convient d'identifier les compétences qui sont effectivement à portée des apprenants. Il importe aussi de mettre en évidence comment elles s'articulent les unes les autres de manière à essayer de construire un itinéraire d'appropriation réaliste en fonction, surtout, du développement cognitif des apprenants en milieu scolaire.

3.2 Liste de référence pour l'identification des composantes de la connaissance historique

Ces savoirs concernent ce que l'on entend que les apprenants « retiennent » de l'enseignement scolaire de l'histoire pour le mettre en œuvre dans les situations de communication sociales. Il s'agit de connaissances de divers ordres :

<i>des catégories et connaissances générales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • chronologie, temporalité, période, longue durée... • événement, tendance, évolution... • structure, organisation... • sujets / acteurs sociaux • espaces, territoires... • continuité, changement, rupture, révolution, « progrès »... • civilisation, culture... • causalité et causes, multicausalité... • données, description, démonstration, comparaison... • interprétation, subjectivité, anachronisme...
--	---

⁶ Stradling R. (2003) : *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Conseil de l'Europe.

	<ul style="list-style-type: none"> • [...]
<i>des catégories et connaissances spécifiques ou locales, proches dans l'espace et dans le temps</i>	<ul style="list-style-type: none"> • connaissance des dynamiques historiques générales et sur la longue durée (par exemple : naissance du capitalisme, mise en place de la démocratie parlementaire en Europe...) • compréhension de dynamiques de ce type au niveau des grandes régions d'Europe et du monde, avec leurs implications pour des espaces plus délimités (état-nation, région, ville...) • compréhension des événements structurant la mémoire collective active, c'est-à-dire dont les conséquences et les interprétations sont pertinentes pour la vie sociale présente (connaissance de certains lieux, personnes et personnages, œuvres révélatrices de ces phases historiques en général récentes) • [...]
<i>des catégories et connaissances spécifiques ou locales, lointaines dans l'espace et le temps</i>	Ces catégories sont issues d'espaces, de périodes ou de cultures spécifiques : par ex. <i>néolithisation</i> de l'Europe (diffusion de l'agriculture en Europe). Elles circulent souvent sous leur forme originelle, en langue étrangère. Par exemple, <i>ostracisme</i> (Grèce), <i>nome</i> (Égypte), <i>autodafé</i> (Espagne, Portugal), <i>condottiere</i> et <i>risorgimento</i> (Italie), <i>boyard</i> et <i>moujik</i> (Russie)....
[...]	

La constitution de programmes d'enseignement de l'histoire comportant des spécifications en termes de connaissances pourrait tenir compte de la tendance traditionnelle à construire des programmes surtout axés sur des catégories spécifiques proches, celles de l'histoire nationale. La grille ci-dessus a pour finalité de vérifier la diversité de la nature des connaissances considérées comme devant être enseignées. Elle a surtout pour objet de souligner que ces différentes formes de la connaissance historique impliquent des formes discursives différentes dans les discours de l'enseignant et du manuel :

- les savoirs généraux doivent être extraits de leurs significations ordinaires et réinterprétés dans leur perspective historique, qui est aussi de nature philosophique et anthropologique ;
- les savoirs proches peuvent être banalisés et il convient alors de leur redonner leur sens premier ;
- les savoirs lointains peuvent donner lieu à des interprétations distordues par l'ethnocentrisme et falsifiées par l'exotisme ou par une lecture anachronique. Leur enseignement est ainsi amené à solliciter les démarches propres à l'éducation interculturelle.

4. Situations scolaires de communication relatives à l'enseignement de l'histoire

Pour passer des formes sociales de la communication et des objectifs définis en termes de connaissance historique à l'enseignement, il faut articuler ceux-ci aux formes de la communication qui sont effectivement utilisées dans l'enseignement de l'histoire.

Les interactions langagières en classe ont pour fonction de transmettre les valeurs, d'accompagner les apprenants dans la constitution de leurs attitudes, d'assurer la transmission des savoirs et de les préparer, directement ou indirectement, à la gestion des situations décrites en 2.

Il importe de caractériser ces interactions, puisque l'efficacité de ces enseignements dépend de la manière dont les apprenants y adhèrent et y participent.

4.1 Liste de référence pour l'identification des situations scolaires de communication historique

Les enseignements de l'histoire, se structurent à partir d'un répertoire fini d'activités d'apprentissage/enseignement. Ces formes de méthodologie d'enseignement sont variables en fonction des traditions éducatives et des choix méthodologiques effectués par les programmes qui organisent ces enseignements.

On y utilise des démarches comme :

exposé de l'enseignant (dont la « grande narration », interprétations et commentaires, analyse de données primaires, explicitations terminologiques, conceptuelles...) avec l'appui de matériel iconographique (cartes, schémas, tableaux de données, reproductions de témoignages...) (PO, RO et PE ⁷ (prise de notes) pour les apprenants) ;
interaction enseignant-apprenants à propos de son exposé et/ou des données ou « dialogue pédagogique » : question de l'enseignant, réponse des apprenants, évaluation des réponses par l'enseignant (IO) ;
lecture du manuel par les apprenants (RE) ;
exposé d'apprenants (PO) à partir de notes, Power point... ;
débats (contradictaires/multiperspective, IO) organisés par les apprenants (à partir de textes ou de notes : PE) ;
recherches d'informations (RE et PE: prise de notes) ;
analyse de dossiers de textes et synthèse (RE et PE) ;
compte-rendu d'ouvrages, d'émissions de télévision (PE ou PO) ;
réaction à un film historique visionné par le groupe-classe (IO) ;
lectures de textes d'historiens (RE) ;
activités sur projets (qui articulent différentes compétences : par ex. réalisation d'un dépliant ou d'un film de promotion pour un monument) : recherche individuelle et/ou de groupes ;
initiation à la méthodologie historique : par exemple, recueil de témoignages du passé récent, mis en forme, analyse et commentaires, analyse du nom des rues d'une ville... (PE), projet de texte pour un guide commentant un tableau pour des touristes ;
production de textes personnels ou d'imagination (PE) ;
simulation globale de nature historique ;
[...]

⁷ Codage des activités de communication du CECR : **R** = réception ; **P** = production ; **I** = interaction; **O** = oral; **E**= écrit.

4.2 Des situations scolaires aux genres de discours

Ces activités d'enseignement de l'histoire peuvent être décrites en termes de capacités langagières et de genres de discours. Pour chacune ou chaque ensemble de ces situations de « communication historique », on peut en effet (comme en 2.2) développer des descripteurs à partir de l'analyse des caractéristiques du genre discursif qui y est utilisé.

On prendra comme exemple, l'objectif : *Présenter un exposé (préparé) à la classe*, genre discursif expositif, relevant de la production orale (voir CECR 4.4.1.1. : s'adresser à un auditoire). S'y trouvent impliquées :

des compétences historiennes/cognitives comme la capacité à :

Lire et résumer la documentation pertinente ;
Situer les différentes sources d'information ;
Transposer un discours historique déjà constitué ;
Interpréter des données primaires ;
Interpréter des données quantitatives ;
Rapporter l'opinion des historiens professionnels ;
Proposer et fonder son propre point de vue, en en expliquant l'origine, la nature ;
Souligner les acquis et les problèmes ;
[...]

des compétences de communication et, plus largement, sémiotiques comme la capacité à :

Annoncer un plan, une organisation de l'exposé ;
« Développer un exposé de manière claire et méthodique en en soulignant les points significatifs » (Descripteur B2 du CECR p. 50) ;
Souligner les étapes de l'exposé à mesure de son déroulement ;
Présenter et organiser le commentaire linguistique d'un tableau de données, d'un schéma, ...
Rendre l'exposé aussi attrayant que possible : gestion de l'intensité de la voix, du débit, de l'intonation... ;
Réagir de manière contrôlée à des objections ou des critiques de la classe ou de l'enseignant ;
Répondre à des questions après l'exposé ;
Auto évaluer sa prestation ;
[...]

On remarquera que, dans l'exemple retenu, il est possible d'employer des descripteurs identiques à ceux du CECR, élaborés pour les langues étrangères, dans la mesure où s'y trouve décrit un ensemble de genres de discours utilisés en histoire (s'adresser à un auditoire). Mais tous ne sont pas pertinents, même dans ce cas, puisque le CECR ne tient pas compte de l'âge des apprenants. Ainsi, l'autre descripteur B2 (CECR p.50):« être capable de s'écarter momentanément d'un texte préparé, poursuivre des points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables » ne convient pas à des apprenants de 15-16 ans, âge où se termine souvent l'éducation obligatoire. De même, les descripteurs des niveaux C1 et C2 peuvent fournir des éléments de descriptions, mais ne peuvent sans doute pas être adoptés tels quels.

L'éducation plurilingue implique de relier les formes scolaires de la communication aux formes sociales de la communication où l'histoire est impliquée, de manière à assurer des transferts de compétences des unes vers les autres. Au moins une partie des formes scolaires de la communication devraient préparer les apprenants à la gestion des situations sociales de communication historique :

- *soit directement, par utilisation de ces genres sociaux en classe*
- *soit indirectement, par développement à travers les genres scolaires des mêmes compétences que celles impliquées dans les genres sociaux.*

5. Les compétences en langue et (plus généralement) sémiotiques spécifiquement nécessaires à l'enseignement de l'histoire

A partir

- des situations sociales de communication historique (2.1. Liste de contrôle)
- et des genres de discours correspondants (2.2.)
- des composantes de la compétence épistémologique en histoire (3.1. Liste de contrôle)
- et des composantes de la connaissance historique (3.2. Liste de contrôle)
- des situations scolaires de communication historique (4.1. Liste de contrôle)
- et des genres de discours correspondants (4.2.),

il est possible d'identifier des compétences langagières spécifiques adaptées à un enseignement de l'histoire, destiné à transmettre des savoirs et des savoir-faire ainsi qu'à donner une compétence de communication sociale. On voit bien que celles-ci ne peuvent se limiter, pour les apprenants, à la maîtrise d'une terminologie spécialisée ou à la capacité à construire un récit historique, même clair et « logique », à partir de données.

Pour décrire ces compétences langagières, nous adopterons un modèle de compétence à communiquer organisé en quatre ensembles de composantes, dont les trois premières constituent la compétence de communication langagière à proprement parler :

- la composante/compétence stratégique (5.1.)
- la composante/compétence discursive, comme maîtrise des genres de discours) (5.2.)
- la composante/compétence formelle (5.3)
- les compétences interculturelles, qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement de l'histoire, seront abordées dans un autre module.

5.1 La compétence stratégique

La compétence communicative générale comporte une composante de nature psychocognitive dite *stratégique* qui commande les comportements langagiers observables pour gérer, produire, comprendre les textes. « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. » (CECR p. 48). [lien hypertexte avec le CECR ?](#)

Dans le CECR, les stratégies sont situées au même niveau que les activités de communication (comme interaction orale/écrite (IO/IE), production orale/écrite (PO/PE), réception orale/écrite (RO/RE)...). Ce niveau de spécification permet de définir des comportements

enseignables en termes de planification, exécution, évaluation et remédiation⁸, qui semblent indépendants des langues et des discours concernés. Nous partirons de ces spécifications pour décrire les savoir faire communicationnels nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire.

Production orale et écrite⁹		
	Activités générales	Activités dans le cadre scolaire de l'enseignement / apprentissage de l'histoire
planification	Localisation des ressources Préparation et/ou répétition Prise en compte du destinataire et de l'auditoire Adaptation du message	Identifier les sources d'information pertinentes Réaliser des versions provisoires successives du texte à produire. Vérifier sa longueur (si PO). Tenir compte des capacités de réception, du degré de connaissance du statut... des destinataires, Transposer, paraphraser, résumer, mentionner, citer, commenter... les textes source
exécution	Construction sur un savoir antérieur Essai (expérimentation)	Prendre appui sur des textes existants du même genre que celui envisagé Réaliser des versions provisoires successives du texte à produire.
évaluation	Contrôle des résultats	Contrôles par le biais des réactions de l'auditoire (si PO), de la lisibilité par un tiers non destinataire direct (si PE)
remédiation	autocorrection	Améliorer l'autocorrection par une évaluation externe

Réception orale et écrite¹⁰		
	Activités générales	Activités dans le cadre scolaire de l'enseignement / apprentissage de l'histoire
planification	Cadrer (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes)	Identifier le genre de discours, ses contenus possibles
exécution	Identifier des indices et en tirer une déduction	Construire le sens des mots techniques ou des raisonnements historiques à partir de la connaissance de la langue et des connaissances historiques
évaluation	Vérifier des hypothèses : apparier les indices et le schéma	Recouper les hypothèses de compréhension et développer un sens

⁸ CECR, 4.4.1.3. pour la PO/PE, 4.4.2.4. pour la RO/RE et 4.4.3.3. pour IO/IE.

⁹ d'après CECR. p. 53.

¹⁰ d'après CECR. p. 60.

		critique
remédiation	Réviser les hypothèses s'il y a lieu	Réviser son point de vue sur une théorie, une explication, la validité des données, leur interprétation

On voit que les spécifications du CECR concernent plutôt la lecture comme compréhension que comme interprétation/réaction critique. Pour les langues d'enseignement, il est nécessaire de réinterpréter les stratégies de compréhension en fonction des savoirs disciplinaires (ici : la compréhension critique).

Interaction orale et écrite¹¹		
	Activités générales	Activités dans le cadre scolaire de l'enseignement / apprentissage de l'histoire
planification	Cadrer (sélectionner un mode d'action) Estimer ce qui peut être considéré comme acquis Planifier les échanges	Pas de descripteurs pertinents dans le CECR, car les interactions entre enseignant et apprenant ou entre apprenants se déroulent dans la langue de scolarisation. Mais il convient de comprendre ce qui est attendu des interactions en classe qui ont pour but d'explicitier les connaissances présentées et qui ne sont pas des interactions sociales ordinaires. Il importe donc de connaître leurs enjeux en termes de transmission des connaissances.
exécution	Prendre son tour Coopération (interpersonnelle) Gestion de l'aléatoire Demander de l'aide	Ces spécifications sont tout à fait pertinentes dans le cadre de débats, discussions, controverses sur des questions historiques organisés en classe
évaluation	Contrôler (le schéma et l'action) Contrôler (l'effet et le succès)	Pas de spécificité particulière pour les genres verbaux relatifs à l'histoire en classe ou hors de la classe
remédiation	Faire clarifier Clarifier Remédier à la communication	Pertinent en ce qui concerne la terminologie, les mots étrangers, les connaissances, les formes du raisonnement, de l'explication historiques...

Ces descripteurs de stratégies doivent, comme on le voit, être spécifiés, si cela est possible, dans le cas des genres « historiques ». Cette grille de référence doit être considérée comme provisoire. D'un point de vue pédagogique, les descripteurs de planification, qui concernent la préparation des interventions (orales ou écrites) par les apprenants devraient sans doute être plus développés que celles relatives au contrôle ou à la correction (saut dans le cas de PO ou PE)

Ces compétences stratégiques sont valables pour toutes les disciplines. Il faudra donc les confronter à la manière dont elles sont spécifiées par exemple, dans les sciences exactes.

¹¹ d'après CECR. p. 70.

5.2 Compétence discursive

On a utilisé le concept de *genre de discours* (ou *genre discursif*) pour désigner les formes prises par la communication, telle qu'elle s'effectue dans une communauté de communication et une situation données.

Les genres de discours sont des formes discursives spécifiques identifiées comme telles par un nom ordinaire et par certaines caractéristiques (lieu physique, type de participants, medium...) des situations où elles prennent place : une conférence, un fait-divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière...

Les textes qui relèvent d'un genre donné tendent à se conformer aux régularités caractérisant ces discours ; ces régularités concernent aussi bien les contenus que la structure et ou les réalisations verbales. Un texte est plus ou moins conforme au genre dont il est une réalisation particulière. Les genres des discours eux-mêmes sont plus ou moins contraints et ritualisés (un sermon *vs* une conversation à bâtons rompus).

La notion de genre de discours est moins abstraite que celle de type de texte (type narratif, descriptif, injonctif, expositif, argumentatif...). Des typologies de cette nature n'ont jamais véritablement été en mesure de décrire des classes de textes, puisqu'on reconnaît facilement qu'un texte concret répond simultanément, le plus souvent, à plusieurs types. On pourra cependant conserver cette typologie pour désigner l'allure (ou le régime discursif) que prennent certains segments de textes : dans le genre de discours « critique de film, roman, disque... » des médias écrits, on trouve assez régulièrement au début un segment d'allure descriptive ou narrative (film) ; les textes se poursuivent par un segment d'allure évaluative. Dans la mesure où la production de textes complets relevant d'un genre s'effectue en fin de cycle secondaire, cette catégorisation par types de textes (dits souvent *opérations discursives, cognitives...*) pourra permettre d'identifier antérieurement des activités langagières limitées¹².

Une des finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle, et donc des langues d'enseignement, est d'élargir le répertoire discursif des apprenants (dans les/des langues de leur répertoire de langues) par rapport à leur expérience/compétence première des genres discursifs et de leur donner l'occasion de nouvelles expériences (à travers des textes et documents) de la diversité des cultures et de l'altérité.

Les programmes d'histoire peuvent être aussi spécifiés selon les genres de discours :

- genres considérés comme entrant déjà dans le répertoire des apprenants (manuel, documentaire, film historique, dépliants touristiques...)
- genres présents dans l'environnement social des apprenants (périodiques : presse généraliste, mensuels consacrés à l'histoire ; sites Internet, discours politique...)
- genres dont l'enseignement de l'histoire vise à donner une certaine forme d'expérience.

Pour le choix des genres de discours auxquels on veut familiariser les apprenants, on tiendra compte, en premier lieu, du statut scientifique des discours de l'histoire, c'est-à-dire de leur localisation au sein de la circulation des nombreux textes qui ont un rapport à l'histoire et qui de ce point de vue sont de nature très diverse.

¹² A cet effet on consultera utilement : Beacco, J-C., Coste, D., van de Ven, P-H., Vollmer, H. (2010): « *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* » Conseil de l'Europe

Par exemple et pour nous en tenir aux genres écrits, on peut juger important que les apprenants soient mis en contact avec :

- les genres discursifs scientifiques rédigés par des spécialistes pour des spécialistes (articles, communications, monographies, thèses...);
- les genres produits par des spécialistes, exposant des connaissances inédites mais destinés au grand public (dit « cultivé ») et rendus accessibles à celui-ci;
- les genres relevant de la vulgarisation rédigés sous forme d'ouvrages par les historiens professionnels, les amateurs éclairés, des auteurs spécialisés dans la divulgation historique ;
- les genres journalistiques de la presse spécialisée en histoire ;
- les genres journalistiques de la presse quotidienne ordinaire concernant l'histoire (compte-rendu d'ouvrages publiés, de «découvertes», d'exposition, interview d'historien...);
- les genres didactiques, sous forme de manuels d'histoire, mémento à usage scolaire
- les genres encyclopédiques : dictionnaires, encyclopédies, traités...
- les témoignages directs consignés dans des genres comme les mémoires, les autobiographies, souvenirs, journaux personnels...
- les œuvres de fiction ou celles dites littéraires qui sont de nature historique : romans, pièces de théâtre, films, séries télévisuelles, feuilletons, bandes dessinées....
- [...]

Le choix des genres de discours dont on estime que les apprenants doivent en faire l'expérience dépend des choix généraux déjà décrits (valeurs, situations sociales de communication, connaissances historiques...) mais il peut être modulé plus finement en fonction de descripteurs relatifs à:

- la nature des activités pédagogiques qui vont s'appuyer sur ces textes (RE, PE...)
- le degré de maîtrise attendu pour chacun d'eux (voir 3 et 4)
- la proximité ou familiarité des genres par rapport à ceux dont les apprenants ont déjà l'expérience
- l'intérêt (ou la motivation) que ces genres peuvent susciter
- ...

On peut aussi se fonder sur les caractéristiques propres aux genres :

- longueur des textes qui en relèvent
- prévisibilité de ceux-ci (plan prévisible, forme des paragraphes prévisible, formulations prévisibles...)
- présence de titres et d'intertitres explicites, de résumés...
- présence d'iconographie, illustrations, cartes, schémas...
- ...

Ces inventaires sont de nature à permettre de guider des choix pour constituer des programmes d'enseignement différents, mais fondés sur de mêmes catégorisations de genres discursifs

5.3 Compétence formelle

La compétence lexicale/terminologique a déjà été prise en charge partiellement dans la section 3.2. L'attention portée à la compétence orthographique et morphosyntaxique, même

si elle peut prendre beaucoup de place dans les activités d'enseignement ne devrait pas conduire à minimiser les activités relatives à la compétence discursive.

5.3.1 Catégories pragmatiques et cognitives

Les régularités formelles des genres de discours (c'est-à-dire les réalisations linguistiques et structurelles des textes) peuvent être décrites au moyen des catégories intégrantes qui ne relèvent pas de la syntaxe de la phrase.

Il peut s'agir de catégories comme certains actes de langage dits *opérations cognitives*. Cette catégorie d'analyse des textes (voir 5.2.) est à entendre comme forme de la représentation discursive (au sens de mise en scène) des processus cognitifs sollicités pour l'élaboration ou l'exposition du savoir.

On est donc conduit à identifier des opérations cognitives comme :

<i>analyser</i>	<i>définir</i>
<i>argumenter</i>	<i>discriminer</i>
<i>calculer</i>	<i>énumérer</i>
<i>citer</i>	<i>expliquer</i>
<i>classifier</i>	<i>illustrer/exemplifier</i>
<i>comparer</i>	<i>induire/inférer</i>
<i>décrire/représenter</i>	<i>interpréter</i>
<i>déduire</i>	<i>juger/évaluer/apprécier</i>
<i>mettre en relation/confronter/recouper</i>	<i>raconter</i>
<i>nommer</i>	<i>rapporter un discours</i>
<i>préciser</i>	<i>résumer</i>
<i>prouver</i>	[...]

Pour décrire le discours scientifique en histoire, on peut privilégier des opérations/processus cognitifs/discursifs comme :

- *décrire/raconter*
- *représenter* (les données textuelles ou matérielles)
- *interpréter* (des données)
- en particulier au moyen de *recouper* (les données et les interprétations) et de *confronter* (les données et les interprétations)
- *déduire* (des interprétations/conclusions à partir des données)
- *justifier* (les déductions)
- *classifier*
- *définir*.
- [...]

Pour chacune des ces opérations, il est possible d'identifier les ressources linguistiques nécessaires à leurs réalisations qui sont sans doute variables d'un genre à l'autre. On peut

faire l'hypothèse que les « mots » nécessaires à l'expression de ces opérations cognitives ont des équivalents dans toutes les langues et que l'on peut tenter d'en dresser des inventaires transposables communs (aux différentes langues, aux différentes disciplines)

Pour constituer ces inventaires de formes nécessaires à l'expression des opérations discursives/cognitives dans des genres de discours donnés, on aura intérêt à utiliser les *Descriptions de niveaux de référence du CECR par langue*¹³

[Les exemples suivant sont empruntés au français]

Par exemple, pour définir on aurait des descripteurs comme :

Dans un/des genre/s donnés, l'apprenant est capable :

- de reconnaître (E ou O) (niveau minimum)
- de produire (E ou O) niveau intermédiaire)
- d'improviser/créer/proposer (IO/IE) (niveau supérieur)

une définition adéquate aux genres considérés, en mobilisant certaines des ressources linguistiques suivantes :

- par série d'exemples
- par une/des comparaisons
- par opposition
- en paraphasant
- par des hyperonymes/hyponymes
- en donnant une traduction
- par l'étymologie
- par des caractéristiques internes
- en rattachant le terme à des concepts, à une théorie ...
- [...]

De tels inventaires permettent de passer des spécifications par compétences stratégiques/discursives à l'identification des formes linguistiques nécessaires.

5.3.2 Catégories linguistiques

On peut décrire les genres discursifs au moyen d'actes de langage et ou d'opérations discursives/cognitives puisqu'un genre discursif spécifique est un objet verbal, distinct cependant de l'énoncé, du texte, de l'acte de langage, du type de textes... Leurs régularités verbales peuvent être appréhendées :

- en termes de types d'énoncés relativement stables, dans le cas de genres fortement contraints ou formulaires ...
- en termes de plan général ou parties de leur structure relativement stables ou prévisibles, qui peuvent s'analyser en successions stabilisées d'actes de langage ou d'opérations discursives/cognitives (par exemple, la séquence : représenter, interpréter, recouper...)

¹³ Disponibles ou en cours de réalisation pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français, le grec, le portugais...

- en termes de formes pour les réaliser qui sont privilégiées dans un genre donné. Cette conformité définit la propriété des énoncés (et non leur correction ou leur grammaticalité), c'est-à-dire leur adéquation à des « règles » partagées de bonne formation des genres discursifs.

Ces régularités peuvent être décrites à partir de catégories linguistiques générales (= indépendantes des langues) comme :

- formes d'actualisation de l'énonciateur (par ex. en français : *je/me, nous, on, il* impersonnel + verbe, passif, pronominal ...)
- formes d'actualisation du destinataire ;
- présence/distribution et formes attendues (dans un genre donné) des modalités assertives, appréciatives, déontiques... ;
- présence/absence/distribution et formes d'indications métadiscursives (annonce du plan du texte...)
- formes type de certains paragraphes ;
- tonalité discursive (sérieux, humour, touches personnelles...)
- [...]

Toutes les catégories descriptives, utilisées en analyse du discours, peuvent servir de point de départ à des descripteurs de la maîtrise formelle, surtout en réception ou en production. Il faut cependant tenir compte du fait que :

- les textes relevant d'un même genre de discours sont conformes à **des degrés divers** au modèle (souvent non explicité) que constitue celui-ci ;
- les genres discursifs eux-mêmes sont susceptibles d'être plus ou moins régulés globalement ou dans certains de leurs éléments (par exemple, les débuts des articles scientifiques peuvent être assez conventionnels/prévisibles vs l'attaque des articles de presse, assez imprévisibles dans leur déroulement).

Cette spécification des formes devra être calée sur les compétences linguistiques attendues dans d'autres disciplines et dans la langue comme sujet.

Par exemple, pour annoncer un plan (en PO) on aurait des descripteurs comme :

Dans un/des genre/s donnés, l'apprenant est capable

- de reconnaître (E ou O) (niveau minimum)
- de produire (E ou O) niveau intermédiaire)
- d'improviser/créer/proposer IO/IE) (niveau supérieur)

une annonce de plan adéquate aux genres considérés (ici exposé devant la classe), en mobilisant certaines des ressources linguistiques suivantes :

[Mettre en évidence la structure du discours à venir]

[annonce du schéma général]

- Je vais parler de/examiner/traiter la question/le problème...
- Je parlerai de...
- [tout d'abord, d'abord, pour commencer...

- ensuite, puis, le deuxième point
- le point suivant
- ...
- pour finir, le dernier aspect...
-

[annonce de la fin]

- enfin, pour conclure, pour terminer, en conclusion

Les inventaires de ce type peuvent être partiellement communs entre les langues et aussi entre les disciplines mais ils comportent nécessairement des éléments spécifiques par langue du fait de leur diversité morphosyntaxique et de celle des genres de discours

6. Seuils

Les utilisateurs sont invités à déterminer quels seuils de connaissances/compétences linguistiques relatives aux genres de discours historiques les élèves doivent posséder à partir des catégories indiquées plus haut, en fonction :

- des compétences visées (IO, PO...)
- des genres de discours à maîtriser (en réception ou en production)
- des opérations discursives/cognitives à savoir reconnaître ou produire
- des formes réalisant ceux-ci, à savoir manipuler de manière correcte et appropriée.

Des analyses empiriques des réalisations correctes de ces formes dans des productions d'apprenants (copies d'examen, par exemple) ayant suivi des formations de cette nature ou dans d'autres discours auxquels ils sont exposés (manuel), devraient permettre d'estimer si les résultats sont effectivement atteints et donc d'apprécier si ces seuils sont à portée des apprenants de manière réaliste.

Une telle démarche partagée pourrait servir de base commune à des collaborations transversales entre les didactiques de disciplines tout autant qu'entre les espaces éducatifs nationaux, et contribuer à la réflexion sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement.

Éléments de bibliographie

- Beacco J.-C. (1988) : *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, collection : "Sciences pour la communication", Peter Lang, Berne.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2010): « *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* » Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Charles M. (dir.) 1982) : *Le texte de l'histoire, Poétique* 49
- De Certeau M. (1975) : *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Paris.
- Mairet G.(1974) : *Le discours et l'histoire*, Repères-Mame, Tours.
- Masseron C. (dir.) (1991) : *Textes et histoire, Pratiques* 69.
- Ministère de l'éducation nationale (France) (2004) : *Enseigner au collège. Histoire, géographie, instruction civique. Programmes et accompagnement*, CNDP, Paris.
- Moniot H. (1993) : *Didactique de l'histoire*, Nathan pédagogie, Paris.
- Perelman C. (1982) : *Sens et catégorie en histoire*, Editions de l'Institut de sociologie, Université de Bruxelles.
- Robin R. (1974) : *Histoire et linguistique*, Colin, Paris
- Stradling R. (2001) : *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Stradling R. (2003) : *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*, Conseil de l'Europe.

