

PRATIQUES LANGAGIERES POUR PENSER L'HISTOIRE DANS UNE SITUATION DE COMPARAISON AU CYCLE 3

Pierre Kessas

Doctorant en Sciences de l'Education – Equipe de recherche THEODILE-CIREL (E.A. 4534)
Conseiller pédagogique 1^{er} degré

Introduction

Cette contribution se propose de situer les relations entre *pratiques langagières* et exercice d'un mode de pensée de l'histoire, la comparaison, en CM2. Cette problématique nécessite de comprendre les objectifs de la discipline qui sont visés dans une activité de comparaison et le rôle attribué au langage.

Le cadre d'analyse des pratiques langagières des élèves dans le contexte d'une situation de comparaison en histoire repose, pour la présente contribution, sur une approche du langage comme une pratique, car ses utilisations, ancrées socialement, sont des actions, lesquelles s'exercent notamment sur une situation (Bautier, 1995, p. 201-202). La notion de *pratiques langagières* (Bautier, 1995, Reuter, 2007) permet de penser et analyser les phénomènes langagiers dans leur diversité, dans le contexte de la classe d'histoire. La capacité des élèves à mobiliser le langage en classe d'histoire est liée, outre le fonctionnement du système de signes, à l'élaboration de significations, ce que je propose d'illustrer autour d'une séquence sur le thème de la Méditerranée au Moyen-âge à l'école élémentaire.

Le corpus présenté a été le fruit d'une recherche menée en 2006-2007 dans le cadre d'un master de didactique. La recherche avait pour objectif de s'appuyer sur les apports de Didier Cariou afin de mettre à l'épreuve pour l'école élémentaire ses résultats autour du raisonnement par analogie comme levier de la construction du savoir historique chez les élèves de lycée (Carriu, 2003)¹. Le corpus concerne deux classes de CM2 (CM2A et CM2B) d'une école située dans un RRS² de la banlieue parisienne, soit 38 élèves, et se compose de 18 synthèses écrites des informations du cours élaborées de manière autonome. Ces écrits mettent en relation des objets de pensée pour construire le concept d'*échange* et le concept de *croisade*, ce dernier constituant, dans une approche de l'histoire plurielle, un élément du réseau conceptuel de *guerre sainte* abordé en seconde. Les écrits du corpus se distinguent également car les élèves mettent en œuvre, sous la forme d'un processus analogique et/ou d'un processus figuratif, un raisonnement sur le contenu qui produit des effets de connaissances (Passeron, 2006, p. 368-373).

1- OUTIL ET OBJET D'ENSEIGNEMENT DANS UNE SITUATION DE COMPARAISON EN HISTOIRE AU CYCLE 3

Les finalités de l'histoire scolaire sont connues : développement de la citoyenneté, transmission d'une mémoire sociale, formation à l'esprit critique. Les contenus et méthodes de l'histoire discipline scolaire ne peuvent se comprendre qu'au regard de ces finalités puisque, selon Chervel, la société attribue aux savoirs une finalité qui détermine une discipline scolaire (Chervel, 1988, p.100). Les programmes de 2002 pour l'école élémentaire ont modifié les contenus de savoirs historiques. Ils favorisent la mise en place de situations permettant de faire penser l'histoire aux élèves.

¹ Voir aussi les contributions de Carriu aux *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* sur le site <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique>

² Réseau de Réussite Scolaire, ex-Réseau d'Education Prioritaire.

1.1-Le thème de la Méditerranée au Moyen-âge dans les programmes du cycle 3 de 2002

Le projet d'histoire plurielle trouve sa justification dans la prédiction de Michel De Certeau pour qui « l'histoire tomberait en ruine sans la clé de voûte de toute son architecture : l'articulation entre l'acte qu'elle pose et la société qu'elle reflète » (De Certeau, 1975, p. 70). L'apparition de thèmes nouveaux dans les programmes de 2002 au cycle 3 a constitué une avancée sensible pour engager l'activité des élèves dans la compréhension du Monde contemporain. Parmi ces nouveaux objets, le thème de *la Méditerranée au Moyen-âge*, introduit dans les programmes de seconde en 1995, entre en résonance avec des débats actuels et reflète une volonté de prendre en compte des identités plurielles de la société et le développement de la communauté musulmane. L'introduction de l'Islam dans les contenus s'articule autour d'un objet d'enseignement, la Méditerranée, pour comprendre les conflits et les échanges culturels dans un espace de développement de la civilisation musulmane médiévale. L'Islam est cette entité qui transmet à l'Occident l'héritage scientifique et philosophique grec (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007, p.88). Ce thème, maintenu dans les programmes de 2008, est une ouverture vers le fait religieux, à travailler comme fait social³ dans le but de lier la religion aux autres activités humaines, notamment culturelles. Les enjeux de cette appréhension du fait religieux ont des conséquences sur les contenus, et remettent en cause l'utilisation de la croisade comme objet historique scolaire pour construire le mythe national.

Dans les programmes de 2002/2007, la croisade n'est plus envisagée comme une guerre de reconquête. C'est un des effets de la vulgate car la sacralisation de la guerre a été redéfinie, en comparant le rapport à la violence et à la religion des concepts de *croisade* et de *djihad*, ne faisant plus de la croisade une guerre sanctifiée par le pape, légitimée, mais *une guerre sainte*, au même titre que le djihad (Flori, 2002, p.191-205). L'enseignement de l'histoire a pour objectif premier de donner des repères ; le thème de *la Méditerranée au Moyen-âge* en introduit un nouveau, 622, l'hégire, début du calendrier musulman, et modifie l'approche de la prise de Jérusalem de 1099, non plus comme une conquête des chrétiens, mais comme une prise qui doit interroger aussi le point de vue des occidentaux et des arabes au Moyen-âge.

1.2-Histoire plurielle et raisonnement comparatif

Pour l'historien, la démarche de comparaison permet de rapprocher des contextes historiques distincts pour observer des traces et reconstituer le passé à l'aide de concepts typologiques, un entre-deux entre concepts individuels et concepts universels (Passeron, 2006, p.130-131), élaborés par « généralisations successives » (Prost, 1996, p.129) recouvrant un ensemble de significations, énoncés par les mots polysémiques du langage naturel. Pour expliquer le passé, l'historien rapproche des contextes historiques distincts afin de reconstituer le passé ou bien reprend des types d'explication qui lui ont permis de comprendre des situations vécues (*Ibid.*, p.158-160). Le raisonnement historique est donc un raisonnement naturel qui conduit à des effets d'intelligibilité en élaborant des rapports entre les objets de pensée (Passeron, 2006).

Les situations de comparaison favorisent l'exercice des modes de pensée de l'histoire indispensables à l'élève pour exercer un regard critique sur le monde et comprendre les causes d'un événement (Heimberg, 2002). La séquence proposée aux élèves prend en compte la pluralité de l'histoire et ouvre au débat car, en mobilisant des savoirs pluriels, elle développe l'interprétation des élèves et leurs compétences liées aux finalités de la discipline. L'ambition des situations de comparaison est de se situer dans « le nouveau paradigme pédagogique (...) « constructiviste critique » » que prône Tutiaux-Guillon pour l'enseignement de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2006, p.133).

³ Voir le rapport Joutard de 1989

Dans une première séance sur les croisades, les élèves travaillent par groupe de 3 sur trois documents chrétiens ou musulmans, la classe étant répartie en deux groupes, l'un devant présenter le point de vue chrétien et l'autre le point de vue musulman à partir du repérage de la critique externe et interne de chaque source⁴. Le recours à un récit de manuel⁵ aide à situer les documents dans leur contexte historique, à donner du sens au lexique, à élaborer des relations et favorise l'interprétation (Falaize, 2005). En fin de séance, une liste de termes est élaborée, suivie d'une explication écrite des causes du conflit, organisée collectivement et rédigée individuellement.

La seconde séance sur les échanges s'ouvre sur un savoir problématisé, dans un sens proche de celui modélisé par Le Marec (2007), à partir de la lecture d'un texte d'Oussama sur la médecine franque. En prenant appui sur le récit du manuel de la classe, qui personnifie l'espace de tolérance sous les traits du califat de Cordoue au XII^e siècle, les élèves listent les savoirs connus des arabes et relèvent les attributs de la tolérance à Cordoue. Après un travail d'analyse spécifique autour de la présentation du Coran par Pierre le Vénérable en 1143, la séance s'achève par une liste des mots importants.

La dernière séance se déroule en deux temps. Une première activité consiste à procéder au classement des listes lexicales sous la forme d'un tableau⁶. Les élèves organisent leur pensée et élaborent des classements qui illustrent des concepts en construction⁷. Dans un second temps, les élèves travaillent en groupe et écrivent la synthèse des informations du cours individuellement⁸. La synthèse dont il est question est proche de cette composante de la pensée historique mise en relief par Hassani Idrissi, laquelle constitue une posture qui traverse l'ensemble du processus de mise en œuvre de cette pensée historique (Hassani Idrissi, 2005). Elle désigne à la fois la liaison entre les informations, ce qui renvoie aux activités qui ont fait émerger ces informations, et le produit final de ce processus de liaison. Les écrits des élèves portent des traces d'activités cognitives qui mettent en œuvre des formes de raisonnements comparatifs. Dans ce cadre, la perspective plurielle de l'histoire favorise la mise en œuvre de raisonnement par analogie dans les synthèses écrites des élèves. Les traces de ces raisonnements illustrent le rôle de l'écrit dans l'exercice de la pensée disciplinaire.

1.3-Situations de comparaison, outil et objet d'enseignement en histoire

Schneuwly analyse des situations éducatives en mobilisant les concepts d'*outil d'enseignement* et d'*objet d'enseignement*, notamment pour situer en quoi l'enseignement transforme les modes de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2004). Dans cette approche didactique, l'acte d'enseigner est perçue comme devant impliquer un objet, sa transformation et des outils pour la rendre opérationnelle (*Ibid.*, p. 108).

L'activité d'écriture de la synthèse des informations du cours place les élèves en situation de rendre compte de leur compréhension de la séquence. Ils agissent sur cet objet dans une situation de comparaison grâce à un outil, le langage écrit, pris comme un instrument de

⁴ Trois documents sont proposés, appel d'Urbain II à la croisade de 1095/extrait d'un traité de djihad de 1105, le récit de la prise de Jérusalem chrétien/arabe, un extrait du manuscrit d'Oussama du XII^e siècle relatant un épisode de prière/un texte de Foucher de Chartres du XII^e siècle sur l'assimilation des chrétiens pour le CM2 A et des extraits de la correspondance entre Richard Cœur de Lion et Saladin en 1191 pour le CM2 B.

⁵ *Les savoirs à l'école – Histoire*, cycle 3, de Benoît Falaize, chez Hachette.

⁶ Pour situer le rôle du tableau dans la construction des notions en classe d'histoire, voir DOUSSOT S., (2006), « Outils graphiques (listes, tableaux, etc...) et construction de savoirs en histoire », *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/copy_of_journees-d-etudes-didactiques-2006-reims/

⁷ *guerre pour la religion, religion, échange de produits et connaissances* pour le CM2A, et *guerre pour un lieu sacré et échanges* pour le CM2B.

⁸ A partir de la consigne *Explique pourquoi les relations entre chrétiens et musulmans en Méditerranée sont faites d'échanges pacifiques et de conflits du XI^e au XIII^e siècle.*

médiation qui agit sur le processus de développement de l'apprentissage des élèves en histoire. Dans la démarche de comparaison analysée, écrire constitue une activité pour apprendre en histoire car écrire permet de construire des savoirs et accompagne le processus d'apprentissage de la pensée historique. Le langage écrit est un outil d'enseignement, un système complexe qui permet de situer la Méditerranée comme un objet d'enseignement dans le but de faire appréhender aux élèves, par la situation de comparaison, les concepts de *croisade* et d'*échanges*. La rencontre avec ces objets est opérée par des moyens sémiotiques sous la forme d'écrits intermédiaires (critique des sources, lettre à un destinataire historique, tableau de notions, définition). Ces outils sémiotiques deviennent des outils de transformation des modes de pensée des élèves.

La synthèse des informations du cours repose sur une approche de l'écriture comme une pratique sociale, historiquement construite, située dans un espace socio-institutionnel, mise en œuvre pour produire du sens (Reuter, 1996, p.58-65). La pratique sociale de l'écriture renvoie donc les élèves aux documents, à ses modalités de compréhension et d'explication, et à sa représentation du passé. On retrouve alors les trois moments méthodologiques de l'opération historiographique proposés par Ricœur (2000, p. 167-369). La phase documentaire correspond à la constitution des archives et au rassemblement des témoignages, dépositaire d'une connaissance historique de part leur pluralité. Dans la phase d'explication/compréhension, l'historien verbalise les modes d'enchaînement entre les faits reconstitués dans la phase documentaire par un emploi variés du connecteur « parce que ». La phase de représentation historique correspond à une phase littéraire ou scripturaire, ce que De Certeau limite à la phase d'écriture, situant l'écriture historique comme une écriture en miroir (De Certeau, 1975, p. 121-123). Pour Ricœur, la notion de représentation historique permet d'analyser la continuité entre la phase explicative et la phase scripturaire, ce qui nous renseigne sur la manière dont le discours historique représente le passé. Ce point est essentiel pour analyser les pratiques langagières écrites des élèves.

2-PRATIQUES LANGAGIERES ET MODALITES D'IDENTIFICATION DE L'HISTOIRE

Le propos de cette contribution se situe dans l'hypothèse d'un continuum entre les processus cognitifs engagés par les élèves du cycle 3 et ceux des élèves du secondaire, qui correspondent aux modes d'appropriation repérés par Lautier (1997). Leur ancrage dans des modes de pensée du quotidien est un levier pour conceptualiser le savoir historique par la mise en œuvre de raisonnements en situation d'écriture, alors que Le Bourgeois révèle qu'il constitue un obstacle pour que les élèves de cycle 3 construisent leur argumentation dans les échanges oraux (Le Bourgeois, 2004).

2.1- Un appui sur un univers familial

Le texte d'Ali (CM2A), un élève ayant d'assez bons résultats scolaires, est révélateur d'une constante dans l'ensemble des écrits. Les élèves s'engagent dans l'explication de ce qui est perçu comme un événement créant un déséquilibre (11 textes du corpus), mais peu dans l'organisation du temps des structures sociales, relative ici à l'explication des échanges (6 textes du corpus).

La croisade est un objet nouveau de connaissance qu'Ali⁹ transforme en un savoir de sens commun, un corpus de connaissances reconnues de tous les membres d'un groupe sur la base d'une interprétation et qui prend la forme d'une pensée par mots ou par images mentales (Moscovici et Hewstone, 2003, p.547-551). Ali incorpore *la guerre sainte* dans son cadre

⁹ Les phrases des textes des élèves, dont l'orthographe a été corrigée, sont numérotées pour faciliter la lecture de l'analyse.

familier des conflits pour pouvoir l'interpréter. Par les processus d'objectivation, qui désigne une opération imageante et structurante de la pensée sociale (Moscovici, 1976, p. 107-126), il transforme la croisade et le djihad en une image de *guerre pour une terre sacrée* dans le premier paragraphe pour aller, dans le second paragraphe vers l'image de *guerre pour la religion*, construit par le groupe-classe. Ali rassemble les attributs de ces images pour généraliser sur les conflits entre chrétiens et musulmans et pour penser la croisade en associant *guerre, terre sacrée et religion*. Il présente ce qui fait de la croisade une guerre à caractère religieux (10) en utilisant des marques de comparaison entre chrétiens et musulmans pour étayer ces liens (4, 10).

Il y a eu des croisades pour reprendre aux musulmans Jérusalem et la Palestine (1). C'est une demande du pape Urbain II faite aux chevaliers chrétiens qui se font la guerre entre eux (2). Il leur propose en échange de la croisade de gagner le paradis (3). Le problème entre les chrétiens et les musulmans au XII^e siècle est qu'ils veulent occuper la même terre (4). Les chrétiens veulent organiser une croisade mais les musulmans se tiennent prêts (5). Par contre, les Francs sont prêts à tout pour reprendre Jérusalem (6), tandis que les musulmans vont essayer de se protéger (7). Je pense que la réaction des chrétiens est en joie et la réaction des musulmans est plutôt désespérée (8).

Les chrétiens sont en Orient pour la religion, les perles, les parfums, la soie, pour devenir riches (9). Mais aussi parce que c'est une terre sacrée, pour le tombeau de Jésus-Christ (10). Les chrétiens organisent une croisade puis ont fait la guerre face aux musulmans (11). Les musulmans ne sont pas d'accord pour que les chrétiens restent en Orient (12a), donc ils se sont fait la guerre (12b). Les chrétiens voulaient que les musulmans prient comme eux (13). Pour imposer leur religion (14).

Deux phases de l'objectivation, nécessaires à la constitution d'une représentation, retiennent l'attention dans le texte d'Ali, la construction sélective et la naturalisation. Par une construction sélective, Ali opère un tri pour ne retenir que les éléments qui correspondent à sa représentation de la guerre comme une lutte pour un territoire opposant deux camps : le document de l'appel d'Urbain II et le récit de cette première croisade pour intégrer dans son système de pensée l'idée de djihad. La notion n'est pas exprimée par le mot savant, mais par une personnification des attitudes des musulmans *qui se tiennent prêts* (5) et qui *ne sont pas d'accord* (12a). Ali affirme ainsi que la guerre est une conséquence inéluctable, ce *donc* ayant valeur de conséquence temporelle et fonctionnant comme un *parce que* inversé (12b). Ali intègre à son système de pensée des informations sur la terre sacrée et la religion pour construire l'idée que le lien entre guerre et religion, c'est *une même terre* (4), une *terre sacrée* (10) nommée *Jérusalem* (6). Ali interprète les comportements des hommes du passé pour saisir les finalités de leurs actions dans une dimension spatiale et organise son explication dans une configuration narrative proche de la mise en représentation des événements selon une *Triple Mimesis* (Ricoeur, 1991, p.105-162) : un élément déclencheur du conflit (1, 2), une lecture des faits selon le couple inclusion/exclusion¹⁰ pour soutenir la recherche des causes, et un but défini.

2.2- Un regard de nature anthropologique pour interpréter le passé

Les relations politico-religieuses entre chrétiens et musulmans sont concrétisées, par la naturalisation, pour devenir des éléments de *la guerre pour la religion* en leur attribuant un caractère affectif. Cette mise en représentation repose sur la lecture de la réalité historique des élèves qui mobilisent des concepts anthropologiques du quotidien pour saisir cette réalité, suivant une pensée binaire proche des questionnements de Kosseleck (Heimberg, 2005).

¹⁰ Cette interprétation renvoie à la grille de lecture de l'historien de Kosseleck (1997, p.185-193), voir point suivant de cette contribution. D'autres écrits des élèves reposent sur une interprétation des faits selon les couples d'opposition bien/mal ou ami/ennemi.

Les textes des élèves articulés sur un savoir de sens commun du corpus s'organisent sur des séquences narratives à partir d'une pratique investigatrice qui repose sur un questionnement des sociétés autour d'une grille de lecture de ce que Heimberg désigne par « grammaire de l'histoire » (Heimberg, 2008). Kosseleck élabore une grille pour l'historien qui exprime les conditions de possibilités de l'histoire pour interpréter les faits et saisir les finitudes temporelles. L'historien procède en situant les sociétés humaines les unes par rapport aux autres en fonction de cinq catégories d'opposition de nature anthropologique: mort/vie, ami/ennemi, inclusion/exclusion, dominant/dominé, homme/femme ou entre générations (Kosseleck, 1997, p.185-193) .

Pour Ali, les relations entre chrétiens et musulmans sont identifiées selon les couples d'opposition mort/pouvoir de tuer, qui lui permet de saisir les causes du conflit (6 à 8), et dedans/dehors, pour comprendre les finalités des actions des chrétiens et des musulmans dans un espace sacré (12). Dans l'extrait du texte de Lorianana (CM2A), les inférences explicatives autour du savoir de sens commun de *guerre pour la religion* figurent la relation entre chrétiens et musulmans selon un rapport amitié/inimitié.

Les musulmans se tenaient prêts pour la guerre mais ils ne savaient pas que Jérusalem et la Palestine leur appartenaient aussi aux Francs. Les chrétiens et les musulmans ne sont pas amis, au contraire. C'est parce qu'ils ne pratiquent pas la même religion.

Dans les pratiques langagières des élèves, la pensée binaire est donc proche de la théorie de l'histoire que mobilise nécessairement l'historien pour reconstituer le contexte du passé (*Ibid.*, p.181-199).

3-PRATIQUES LANGAGIERES, RAISONNEMENT ET CONSTRUCTION DU SENS EN HISTOIRE

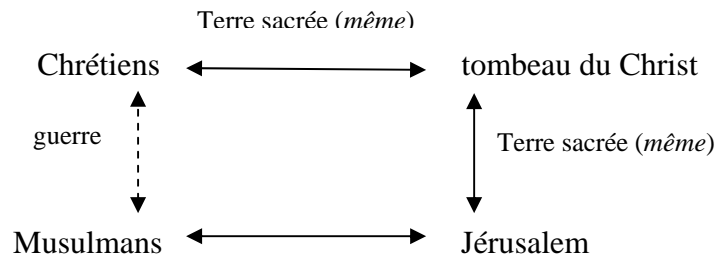
Dans les 18 écrits du corpus, 16 raisonnements par analogie ont été élaborés ; 2 analogies conceptuelles, 8 analogies explicatives et 6 transferts homothétiques. Cariou a mis en évidence le rôle de levier du raisonnement par analogie pour produire une explication et conceptualiser en histoire en passant d'une mise en représentation du savoir dans des analogies spontanées à une mise à distance de ce savoir à partir du contrôle des analogies premières (Cariou, 2003).

Du côté des élèves de cycle 3, les raisonnements sont ancrés dans la pensée sociale, ou bien en partie contrôlés par l'appui sur les documents historiques, avant tout l'extrait de la correspondance entre Richard Cœur de Lion et Saladin dans le CM2B. Le raisonnement sur le contenu élaboré par chaque élève du corpus correspond à une action médiatisée par le langage. Selon Bronckart, en didactique du français, cette approche du langage en termes d'action est une aide pour analyser le développement et les compétences des élèves (Bronckart, 2008). Elle se caractérise par une unité entre agent-motifs-intentions ; l'agent développe des capacités d'action en s'appuyant sur ses raisons d'agir, les motifs, guidé par ses représentations des effets de l'action, ses intentions. Cette action médiatisée par le langage résulte de l'intériorisation et de l'autonomisation des propriétés de l'activité collective (*Ibid.*, p. 143), ce que je propose d'illustrer dans l'analyse des raisonnements des élèves.

3.1- Transfert homothétique et sens commun

Les élèves qui construisent un savoir articulé sur le seul sens commun n'entrent pas dans un raisonnement par analogie reposant sur la correspondance entre les rapports. Cependant, ils dépassent la comparaison en transférant une image entre deux éléments qui ont le même rapport avec un troisième élément donné, selon un procédé de type métaphorique. Ce raisonnement est un transfert homothétique (Kessas, 2008), qui se distingue du raisonnement

par analogie car si l'analogie permet de connaître un premier rapport inconnu par un transfert analogique des propriétés d'un second rapport connu, selon la formule *A est à B ce que C est à D* (Cariou, 2003), le transfert homothétique permet de construire un concept à partir de deux rapports identiques en transférant les propriétés de ce rapport pour définir par une image les relations entre les deux entités de départ. Dans son texte, Ali pointe l'objet de la comparaison entre chrétiens et musulmans (4) par l'utilisation d'indicateurs maîtrisés pour organiser cette comparaison autour d'un rapport identique (*mais, par contre, tandis que*) à cet objet (*Jérusalem*). La comparaison est alors dépassée par l'introduction d'un troisième terme repris dans le texte pour organiser sa cohésion (*même terre, Jérusalem*) et produire des inférences, pour définir les relations entre les entités. Son raisonnement se schématise ainsi :



Ali développe une relation homothétique entre chrétiens-tombeau du Christ et musulmans-Jérusalem selon le rapport identique *terre sacrée* (*ils veulent occuper la même terre* (4), *c'est une terre sacrée* (10)) pour transférer l'image de *la guerre pour une terre sacrée*. Cette image correspond à une opération cognitive de transfert de signification non pas entre deux éléments, cette image ne prenant pas les contours d'une métaphore (Ricoeur, 1975, p.221-272), mais entre deux rapports pour définir leur identité commune. Elle est créée d'une part à partir du transfert de l'image de *la guerre* (*les musulmans se tiennent prêts, les Francs sont prêts à tout pour reprendre Jérusalem, les musulmans vont essayer de se protéger, la réaction des chrétiens est en joie et la réaction des musulmans est plutôt désespérée*) et, d'autre part, avec la constitution d'un réseau conceptuel pour lier la religion (*le paradis, terre sacrée, tombeau de Jésus-Christ, prier*) à la guerre (*croisade*). Ce raisonnement est soutenu par un processus figuratif pour établir les éléments de ressemblance, laquelle constitue selon Ricoeur « la catégorie logique correspondant à l'opération prédicative dans laquelle le rendre proche rencontre la résistance du être éloigné » (*Ibid.*, p.249).

En comparant le lien guerre-religion à son univers familier pour produire un récit du conflit, Ali produit une analogie qui « libère de la contrainte du donné mais élabore imparfaitement des catégories d'ensemble » (Moscovici, 1976, p.265), provoquant ainsi une économie d'information. Sa pratique langagière est de l'ordre de l'interprétation car elle produit un effet d'intelligibilité, un effet de connaissance supérieur reposant sur l'observation historique pour formuler une généralité historique indexée à un contexte spatio-temporel (Passeron, 2006, p. 368-383). Ali explique, à l'aide de la marque de comparaison *comme*, que les raisons de la guerre tiennent à des motivations religieuses (12b à 14), en prenant appui sur une catégorie de référence, la guerre pour un territoire (*occuper, se protéger*), qui agit comme une représentation pour constituer l'image à transférer.

3.2- Raisonnement par analogie et sens scolaire

Houmene et Jawad élaborent un savoir scolaire (Deleplace, 2006) car leur conceptualisation est proche du sens du concept de croisade dans l'enseignement, une expédition organisée par les chrétiens pour libérer Jérusalem, ce qui renvoie à l'exemple de la première croisade.

Jawad mobilise l'expression de *guerre pour un lieu sacré* qui agit comme un moyen de formation du concept (Vygotski, p.199-207). Elle fonctionne comme un instrument langagier pour intérioriser les échanges entre élèves de la séance. Elle correspond à un système de signes qui véhicule la pensée et la transforme, puisque, selon Vygotski, « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (*Ibid.*, p.431). Ce système de signes renvoie au sens concret du mot chez Bakhtine, « entièrement déterminé par son contexte » (Bakhtine, 1977, p.115), mot qui est le matériau indispensable de l'activité mentale (*Ibid.*, p. 49-52) organisée par l'expression en prenant appui sur la situation sociale d'énonciation (*Ibid.*, p.123). A partir des échanges en classe, Jawad élabore une analogie conceptuelle sur le Lieu saint pour produire un rapport de généralité dans le but de définir le caractère sacré de Jérusalem. Le pronom *eux* (3) situe l'identité des rapports entre ces entités à la même généralité, celle de *terre sacrée*, par un rapport directe entre chrétiens et musulmans.

Le pape Urbain II a dit en l'an 1095 aux chevaliers de récupérer leurs terres et le tombeau du Christ et après ils iront au paradis (1). En l'an 1099, c'est la prise de Jérusalem par les chrétiens (2). Les chrétiens font la guerre pour un lieu sacré le tombeau du Christ et pour eux c'est un lieu de prière (3). Mais c'est aussi pour les musulmans un lieu sacré parce que Mahomet a fait un voyage miraculeux (4). Les échanges commerciaux se font pendant la guerre (5). Les savoirs sont donnés par les musulmans (6).

Jawad procède par typologie à partir de la catégorisation naturelle de la guerre pour agrandir son territoire. Par la catégorisation naturelle les élèves du secondaire définissent le concept par les élèves en constituant une catégorie de référence qui agit comme une représentation (Lautier, 1997, p. 89-110). Cette représentation est produite par un mixte de connaissances scolaires et sociales, permettant une économie cognitive productrice de sens en positionnant la référence par rapport au concept à définir pour en déterminer les caractéristiques. Jawad construit le concept de *guerre pour un lieu sacré* en procédant à un rapport directe entre *la guerre* et les éléments sacrés du côté des chrétiens et du côté des musulmans. La pensée de Jawad est donc médiatisée par cette expression à partir de la reprise de l'expérience du cours.

Dans le texte d'Houmene (CM2B), la conceptualisation s'appuie sur le pouvoir réflexif de l'écrit en reprenant l'expérience collective de l'activité consacrée à la correspondance entre Richard Cœur de Lion et Saladin.

Les chrétiens et les musulmans s'affrontent pour des Terres Saintes (1). Pour les musulmans eux c'est le dernier lieu du miraculeux voyage de Mahomet, c'est le voyage de Mahomet (2). Les musulmans veulent se rendre là-bas car Mahomet a fait un voyage et ils disent que le jugement dernier sera fait là-bas (3). Mais les chrétiens eux en revanche veulent le tombeau de Jésus car il a été enterré là-bas (4). En 1095 Urbain II dit qu'il faut reprendre Jérusalem et il promet à tous ceux qui iront là-bas qu'ils iront au paradis(5). Quatre ans plus tard, en 1099, il y a la prise de Jérusalem par les chrétiens (6).

Dans l'énoncé (1), Houmene déploie les liens entre *guerre* et *lieux saints*. Puis, il définit la relation entre *religion* et *lieux saints*, en désignant le lieu saint des musulmans (2), ainsi que la relation entre croyants et lieux saints par une personnification du pèlerinage des musulmans à Jérusalem (3). Houmene met à distance le savoir à partir d'une définition de ce qu'est la terre sacrée (2 et 3) ; il ne s'arrête pas sur l'identification du rapport entre deux termes, mais tente de désigner en quoi ces rapports sont identiques. Les connecteurs d'opposition *mais, en revanche* soutiennent son analogie entre les relations des chrétiens et des musulmans à la terre sacrée pour expliquer, par rétrodiction, en remontant des effets annoncés à la cause que *le dernier lieu du miraculeux voyage de Mahomet est le tombeau de Jésus des musulmans*. Sa pensée repose sur l'expérience du cours ; elle est verbalisée par des instruments langagiers qui organisent les modalités d'appropriation du savoir historique. Il construit le concept de *terre*

sainte par un processus de personnification avec Mahomet (3a) et avec les chrétiens (4). Le texte d'Houmene illustre finalement la pensée de Vygotski qui situe le langage comme un instrument de médiation de l'action qui favorise le développement (Vygotski, 1997).

4. PRATIQUES LANGAGIERES ET APPROPRIATION DU SAVOIR EN HISTOIRE

Dans les échanges, les élèves reviennent implicitement sur l'explicitation des notions, ce qui est une mise en œuvre effective de la relation entre langage et construction de savoirs.

4.1-Interprétation et polyphasie cognitive

Pour Vygotski, le langage écrit est un instrument psychologique qui coexiste avec l'objet dans l'acte instrumental, un intermédiaire entre l'objet et l'opération psychique. Il s'intègre dans le processus du comportement, le transformant en une opération intellectuelle. L'instrument psychologique restructure donc l'ensemble des processus psychiques qui forment ainsi l'acte instrumental (Vygotski, 1930, p.42-43). Au cours de l'écriture de la synthèse des informations du cours, la transformation du langage écrit est une manière de comprendre l'activité des élèves et le processus d'appropriation de l'écrit en histoire. Puisque selon Ricœur « l'histoire est de bout en bout écriture » (Ricœur, 2000, p.171), il s'agit de situer l'activité de l'élève en histoire comme une élaboration du langage écrit, et donc analyser comment au cours de la séquence le langage écrit évolue pour comprendre l'activité de l'élève en situation de comparaison.

La pratique d'écriture des élèves pour planifier leurs idées et pour organiser la synthèse des informations repose sur une pratique de documentaliste, ce qui est aussi à l'œuvre dans les écrits des élèves de lycée (Cariou, 2003). Ali s'engage dans un bricolage intellectuel en procédant à une classification des informations pour envisager les éléments à retenir pour combiner ses connaissances spontanées sur la guerre et la mise en relation de la guerre avec la religion. Dans les écrits des élèves, notamment ceux d'Houmene et d'Ali, coexistent différentes formes de connaissances, ce qui est relatif à un état de polyphasie cognitive (Moscovici, 1976, p.279-287). Ce concept désigne un mixte entre des modes de pensée variés, entre sens commun et pensée scientifique. Les élèves qui pensent en histoire n'organisent pas leur processus intellectuel de manière linéaire d'un savoir quotidien à un savoir scientifique. Leur acte instrumental repose sur la variété des contextes de production qui entraîne une pluralité des connaissances, ce qui correspond à un mode d'appropriation de l'histoire des élèves du secondaire (Lautier, 1997, p. 220-221) vérifié pour l'école élémentaire. Le langage écrit constitue un instrument pour organiser cet univers social et matérialise cet état de polyphasie cognitive, sous les effets des raisonnements sur le contenu des élèves. Ali associe l'objet nouveau de savoir à son système de pensée (5 à 7, 12), en empruntant à ses camarades de travail (14), aux documents historiques (2, 3, 8 et 13), au récit du manuel (4, 9, 10), ainsi qu'au lexique organisé dans le tableau (1). Par la mobilisation du pouvoir réflexif de l'écrit, l'écriture de la synthèse des informations du cours devient donc une action qui prend forme par la mobilisation des supports investis pendant la séquence (documents historique, récit du manuel, échanges entre élèves, écrits intermédiaires) au cours de laquelle les élèves sont en situation d'intériorisation des représentations engagées dans le contexte de l'activité, ce qui contribue à la constitution des contenus (Bernie, 2002) repérée dans les textes des élèves.

4.2-Les apories de la mise distance du savoir historique au cycle 3

Pour De Certeau, le discours historique est un mixte entre narration et discours logique, le contenu vrai étant présenté sous forme narrative. La fiabilité de ce discours repose sur le texte feuilleté, lequel crée les conditions de l'interprétation (De Certeau, 1975, p. 128-133). En histoire, l'interprétation correspond à la mise en configuration de l'expérience des

acteurs du passé et de l'expérience sociale de l'historien. Pour Kosseleck, l'interprétation des historiens se situe dans le domaine du langagier et repose nécessairement sur le contrôle méthodique des sources pour pouvoir établir la réalité des faits (Kosseleck, 1997, p. 102-119).

Dans les textes des élèves, l'interprétation est contenue dans le discours élaboré, propre au recouvrement de la compréhension par l'explication (Ricœur, 1991) et repose sur une mise à distance du savoir historique par des instruments langagiers (Cariou, 2006). Dans les pratiques langagières écrites, la mise à distance du savoir historique accompagne la mise en représentation du savoir. L'appropriation progressive de ces instruments spécifiques à la discipline par les élèves est en étroite relation avec la réorganisation des processus de pensée à l'œuvre dans l'activité de comparaison. Ces instruments langagiers sont relatifs à la périodisation, à la modalisation, à la citation et à la signification du mot/d'une expression qui désigne, chez les élèves, un concept intégrant plusieurs opérations propres au contexte de la situation didactique. Seuls les textes les plus réussis mettent en œuvre la périodisation et peu présentent un procédé de citation (4 textes du corpus). L'historien recourt à la citation car il se fait l'interprète du langage, créant par son interprétation un métalangage dans la langue des documents (De Certeau, 1975, p. 128-133). Le recours à la citation est une difficulté pour les élèves de 9-10 ans, lesquels emploient avant tout le discours rapporté pour s'appuyer sur un texte historique selon un procédé de modalisation. Ali mobilise les motivations des chrétiens et des musulmans par différents modalisateurs, un discours rapporté de l'appel d'Urbain II, des verbes de volonté (*vouloir, proposer, imposer*) et d'action (*reprendre, organiser*). Ces indicateurs favorisent la prise de distance entre l'élève et l'objet de pensée et attestent de sa compréhension des intentions des entités historiques. Dans son analogie, Houmene produit une explication causale des agissements des chrétiens, en installant une périodisation, par les indicateurs *en 1095* et *en 1099*, pour construire les repères temporels nécessaires à la compréhension du concept. Houmene distingue ainsi le contexte qui va motiver les agissements des chrétiens et situe son explication dans une configuration narrative.

Conclusion

En classe d'histoire au cycle 3, le langage joue un rôle central dans la construction des connaissances. Il permet la verbalisation de démarches intellectuelles qui participent à leur construction, dynamique créée par les élèves en élaborant un savoir de sens commun, ce qui n'est pas si différent de la restitution de la connaissance historique par l'historien. Les analogies explicatives et le transfert homothétique accompagnent l'entrée des élèves dans la conceptualisation et témoignent d'une action médiatisée par le langage. Se pose alors la problématique de la construction du savoir de l'élève-sujet social à l'élève-sujet qui pense dans la discipline en classe d'histoire.

Cette analyse montre que pour penser l'histoire et saisir les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, les élèves doivent s'approprier le langage de l'histoire pour soutenir leur stratégie cognitive. Pour les élèves du secondaire, cette compétence repose, selon Martineau, sur l'articulation de ce langage aux faits, aux concepts et aux théories (Martineau, 1999, p.149-211), ce qu'il nous faut interroger à l'école élémentaire. Le rapport entre pratique et discours, qui définit l'histoire (De Certeau, 1975), suppose donc de penser des activités d'historisation en classe dès l'école élémentaire, notamment pour travailler la périodisation, le contrôle des comparaisons spontanées et l'élaboration des entités historiques par les pratiques langagières. L'objectif consiste à comprendre comment ces pratiques langagières des élèves construisent leur acte de penser en histoire et de « faire l'histoire », c'est-à-dire de procéder à des activités d'historisation, d'agir et de produire du langage dans le contexte de l'activité, tout en situant le rapport entre le penser et le faire. Pour cela, un raisonnement à partir de singularités (Passeron et Revel, 2005) est une perspective qui se prête à l'analyse de pratiques langagières car il ouvre sur une analyse du cas en contexte.

Bibliographie

- BAKHTINE M., (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- BAUTIER E., (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BERNIE J.-P., (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notions de « communautés discursives » : un apport à la didactique comparée ? », dans *Revue Française de Pédagogie n°141*, Paris, INRP, p. 77-88.
- BONNAFOUX C., DE COCK-PIERREPONT L., FALAIZE B., (2007), *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.
- BRONCKART J.-P., (2008), « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », dans CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y., (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 8^{ème} édition, p. 135-148.
- CARIOU D., (2003), *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves* (sous la dir. de Lautier N.), Université de Picardie Jules Verne, ANRT.
- CARIOU D., (2006), « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée », dans *Le cartable de Clio n°6*, Lausanne, p.174-184.
- CERTEAU M.de, (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Folio histoire.
- CHERVEL A., (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », dans *Histoire de l'éducation, n°38*, Paris, INRP.
- DELEPLACE M., (2006), « Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire », dans HAAS V. (dir.), *Les savoirs du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.91-103.
- FALAIZE B., (2005), « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire », dans *Le cartable de Clio n° 5*, p. 217-227.
- FLORI J., (2002), *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil.
- HASSANNI IDRISSE M., (2005), *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.
- HEIMBERG C., (2002), *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- HEIMBERG C., (2005), « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », dans *Le cartable de Clio n° 5*, p. 44-55.
- HEIMBERG C., (2008), « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage », dans BROSSARD M. et FIJALKOW J. (dir.), *Vygotski et les recherches en didactiques de l'éducation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p.199-216.
- KESSAS P., (2008), « Ecriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire », dans *Le cartable de Clio n°8*, Lausanne, éditions Antipodes, p.170-180.
- KOSSELECK R., (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1^{ère} édition 1987.
- LAUTIER N., (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- LE BOURGEOIS R., (2004), « Analyser les activités langagières des élèves en classe d'histoire à l'école », *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/copy_of_jed2004/
- LE MAREC Y., (2007), « Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire », *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*,

<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/>

MARTINEAU R., (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser*, L'Harmattan.

MOSCOVICI S., (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MOSCOVICI S., HEWSTONE, (2003), « De la science au sens commun », dans MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 545-572, 1^{ère} édition 1984.

PASSERON J.-C., (2006), *Le Raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 1^{ère} éd. 1991, sous le titre *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

PASSERON J.-C. et REVEL J., (2005), « Penser par cas. Reasonner à partir de singularités », dans PASSERON J.-C. et REVEL J. (dir.), *Penser par cas*, Paris, EHESS, p. 9-44.

PROST A., (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, éd du Seuil, coll. Points-essais.

REUTER Y., (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

REUTER Y. (dir.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

RICOEUR P., (1975), *La métaphore vive*, Paris, éd du Seuil, coll. Points-essais.

RICOEUR P., (1991), *Temps et Récit 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, éd du Seuil.

RICOEUR P., (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.

TUTIAUX-GUILLON N., (2006), « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », dans LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, p.119-135.

VYGOTSKI L., (1930), « La méthode instrumentale en psychologie », dans BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (eds), (1985), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, p.39-48.

VYGOTSKI L., (1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute/SNEDIT, 1^{ère} édition 1934.

WIRTHNER M. et SCHNEUWLY B., (2004), « Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif », dans MORO C. et RICKENMANN R., *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 107-133.