

LES APPRENTISSAGES CONCEPTUELS EN HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS

MARC DELEPLACE¹

Résumé :

Malgré le caractère factuel et nomenclatural des programmes d'histoire de l'enseignement secondaire français, on peut observer de réels apprentissages conceptuels chez les élèves. L'étude, menée à partir des méthodes de l'analyse du discours en histoire et de l'analyse de contenu, de productions écrites d'élèves de classes de 5e, 3e, 2de et Terminale sur les concepts de révolution et d'État, permet d'en appréhender certaines modalités, et d'en suivre les évolutions du collège au lycée.

Mots-clés : *histoire, apprentissages, conceptualisation, révolution, Etat.*

Introduction

Nous présentons ici les principaux résultats d'une recherche entreprise dans le cadre d'une association avec l'INRP visant à « identifier les fondamentaux d'une discipline et organiser les apprentissages autour d'eux ». Cette recherche porte plus spécifiquement sur la question des apprentissages conceptuels dans des disciplines, l'histoire et la géographie, réputées plus « factuelles » que « conceptuelles ». Elle met en évidence, au-delà de l'organisation effectivement factuelle des programmes, le développement de processus de conceptualisation en histoire et géographie chez les élèves.

Cette recherche présente quatre éléments d'originalité. Tout d'abord, elle lie dans une même démarche l'histoire et la géographie, s'inscrivant résolument dans l'horizon de la discipline scolaire². Ensuite, elle revêt une dimension transversale qui la conduit à étudier les processus de conceptualisation non sur un niveau donné, mais sur quatre niveaux (5^e, 3^e, 2^{de} et T^{le}), permettant ainsi la mise en évidence d'évolutions sur le moyen terme de la scolarité secondaire. Elle porte sur un public scolaire de centre ville (lycées rémois) et de ville moyenne, et non sur un public en difficulté, plus souvent interrogé dans les recherches didactiques récentes. Enfin, elle recourt à une

¹ Maître de conférences en histoire, IUFM de Reims, marc.deleplace@reims.iufm.fr

² Seuls les résultats concernant l'histoire sont présentés ici. Pour la géographie, se reporter à la contribution de Daniel Niclot.

méthodologie originale reposant sur l'analyse du discours en histoire et l'analyse de contenu appliquées à des productions écrites d'élèves³.

Les deux concepts retenus pour cette première analyse, ceux de révolution et d'État, présentent, quant aux processus de conceptualisation que l'on peut observer dans les copies d'élèves, des caractères nettement différents. Cela bien qu'il y ait dans les deux cas de tels processus et que l'évolution de la capacité d'expression abstraite des élèves puisse laisser penser de prime abord que leur développement est similaire.

Le concept de révolution donne lieu à une construction en deux temps qui le rapprochent en définitive de l'élaboration à laquelle il donne lieu dans les attendus des programmes. En revanche, la résistance du sens commun rend plus hypothétique la construction d'un sens historique du concept d'état, alors qu'il apparaît d'emblée accompagné d'attributs pertinents au regard des programmes, ce qui n'est pas le cas pour le concept de révolution.

Révolution : construction scolaire d'un concept

C'est dans l'association de la « révolution » au « changement » que se joue la question d'un apprentissage conceptuel pour les élèves du collège et du lycée. Les étapes de cet apprentissage sont perceptibles dans l'analyse des productions écrites des élèves en réponse à la question : « Qu'est pour vous une révolution ? » Ce sont deux configurations successives de la notion de révolution qui peuvent être identifiées : la première se réalise dans le sens commun et associe la révolution à la guerre (classe de 5^e) ; la seconde se construit entre les classes de 3^e et de T^{le}, et aboutit à la mise en place d'une configuration énonciative qui rapproche la révolution des élèves de celle des programmes.

En classe de 5^e, et malgré la trace d'éléments d'apprentissage scolaire liés aux programmes de l'enseignement élémentaire, c'est essentiellement dans le sens commun que les élèves puisent les solutions leur permettant de produire des énoncés didactiques autour de la « révolution », par le recours à une catégorie de substitution, celle de la « guerre ».

En fait, deux solutions s'offrent aux élèves de 5^e pour résoudre le problème posé par la demande d'une définition de la révolution :

- soit ils disposent de l'exemple de la Révolution française, et l'exposé du fait singulier tient lieu de généralisation :

La Révolution française est la révolte du peuple de Paris contre le roi Louis XVI. Le peuple s'est révolté car un nouvel impôt c'était levé. Le peuple a envahi la Bastille (lieu où se trouvent les prisonniers) pour prendre des armes mais ils n'en ont pas trouvé beaucoup. Louis XVI se fit décapiter ainsi que sa famille sauf son fils, puis Robespierre aussi. La monarchie avait pris fin. Les couleurs du drapeau français ont été choisies (blanc = peuple, rouge = roi).

³ Les aspects méthodologiques sont précisés dans la contribution de Daniel Niclot, et développés dans : M. Deleplace et D. Niclot, *Qu'apprennent les élèves en histoire et en géographie ?*, CNDP, « Documents, actes et rapports pour la recherche », à paraître. On peut également se reporter aux ouvrages de R. Robin, J. Guilhaumou, M. Deleplace et R. Muchielli cités en bibliographie.

Le propos présente une remarquable cohérence, relativement à d'autres copies de 5^e. Mais cette cohérence est obtenue au prix du renoncement à toute catégorisation ;

- soit ils recourent à la seule catégorie dont ils disposent pour rendre compte de la notion de révolution avec le degré de généralité qu'ils supposent nécessaire en fonction de la question qui leur a été posée. La catégorisation peut alors se faire entièrement dans le registre de la guerre, ou aboutir à un retour sur la catégorie de révolution. Dans les deux cas, la démarche est cohérente.

La révolution est une guerre entre la politique et les gens de la ville. Il y a des armées faites pour la guerre. On entend des bombardements et on voit des personnes mourir. La révolution se fait avec des hommes. Au début de la révolution il y a plusieurs personnes qui se révoltent dans la rue (hommes, femmes) avec des panneaux inscrivant « la république ou la mort ». Une révolution dure plusieurs jours. Les gens de la ville bloquent la rue, pour pouvoir tirer sur les autres, en retirant des pavés pour former un muret et pouvoir se cacher et se protéger.

L'effort de conceptualisation porte bien sur la révolution et comporte deux aspects : d'une part, l'explicitation par la description d'une révolution non spécifiée (Au début de la révolution il y a...) ; de l'autre ce qui rend possible l'idée de révolution (La révolution c'est une guerre...).

Cette première configuration s'efface devant les apprentissages factuels réalisés en 4^e. C'est alors l'association à la « révolte » qui devient pertinente. À partir de cette association, se construit une nouvelle configuration de la notion de révolution, qui intègre, de la 2^{de} à la T^{le}, les éléments de l'apprentissage scolaire.

La différence la plus évidente entre les classes de 3^e et de 5^e est la disparition de la référence à la guerre alors que s'affirme celle au « changement ». Le lexique de la classe de 3^e réserve ainsi une place nouvelle à des catégories généralisantes abstraites absentes de la classe de 5^e. Ces catégories sont pour l'essentiel liées au poids nouveau de la référence à la Révolution française qui fait partie du bagage de l'élève « moyen ». La description de la notion de révolution s'effectue au travers d'un répertoire d'exemples enrichi (outre la Révolution française, la Révolution industrielle est citée à quatre reprises dans autant de textes) et précisé (lexique beaucoup plus développé que pour la classe de 5^e). Elle voisine avec un certain nombre de catégories du vocabulaire socio-politique et historique. Cela ne signifie pas nécessairement un niveau d'abstraction des énoncés plus grand.

En fait, l'émergence d'un vocabulaire plus spécifique s'accompagne d'un affaiblissement de la catégorisation. Effet contradictoire de la mise en place des premiers éléments de conceptualisation scolaire à travers les deux exemples de la Révolution française et de la Révolution industrielle. La disponibilité d'un vocabulaire reconnu comme adapté par les élèves les détourne d'un effort de catégorisation. La Révolution française l'emporte du reste largement sur la révolution industrielle. La « guerre » n'est au fond encore pas si éloignée, qui se reconnaît mieux dans la révolution politique, violente et brève, que dans un phénomène de longue durée, plus difficile à identifier comme révolution.

Il faut attendre la 2^{de} pour retrouver les traces d'une catégorisation construite sur de nouvelles bases et qui intègre les éléments apportés depuis la 4^e. Le matériau conceptuel mobilisé par les élèves de 2^{de} n'est pas fondamentalement différent de celui rencontré dans les copies de 3^e. L'utilisation qui en est faite marque en revanche un bond qualitatif important qui se réalise essentiellement dans la

combinaison, désormais habituelle, des catégories de « révolte » et de « changement ». Cette dernière catégorie est beaucoup plus largement partagée et rendue plus opératoire qu'en classe de 3^e par les manipulations concrètes auxquelles elle donne lieu. Elle apparaît sous trois formes dont deux conjugaisons du verbe « changer » (« changer » : 14 occurrences dans 7 textes ; « change » : 4 occurrences dans autant de textes), lesquelles prédominent de manière écrasante puisque le mot « changement » n'est employé que deux fois dans deux textes. Le changement s'impose comme terme logique de la révolte. Toutes les copies rendent compte, sous une forme plus ou moins élaborée, de cette combinaison d'éléments qui devient le vecteur d'une nouvelle catégorisation de la notion de « révolution ».

Autrement dit, tout se passe comme si la généralisation de la référence abstraite se marquait dans la possibilité d'une manipulation concrète : la révolution y gagne en termes de conceptualisation par l'énoncé « la révolution c'est ce qui va changer quelque chose », elle y gagne une dimension historique en s'inscrivant ainsi dans une durée ponctuée par une rupture.

Le processus de mise en place d'une nouvelle configuration de la révolution, fortement liée aux apprentissages scolaires, s'achève en T^{1e} avec l'effondrement des références préférentielles à la catégorie de « révolte » (4 sur 25 textes) au profit de la catégorie du « changement » (16 sur 25). Or dès la classe de 5^e, l'association préférentielle au changement apparaît comme synonyme du plus haut degré d'expression conceptuelle de la révolution dans les copies d'élèves. En outre, elle correspond à l'association la plus stable dans les programmes de l'enseignement secondaire.

Le corollaire de cette relation affirmée entre la « révolution » et le « changement » est qu'elle perd en T^{1e} le caractère discriminant qu'elle conservait depuis la 5^e. Associer la révolution au changement ne signifie plus nécessairement un haut degré d'expression conceptuelle. L'idée qu'une révolution change les choses relève du lieu commun discursif. Son champ d'application s'étend généralement à l'ensemble des catégories descriptives de l'espace des sociétés : politique, économique, social, culturel. Ce qui ne conduit pas nécessairement à l'expression globalisante qui caractérise pour la classe de T^{1e} l'achèvement de la reconfiguration scolaire de la « révolution ».

L'achèvement de la configuration de la « révolution » amorcée en 3^e et 2^{de} se traduit par un bouleversement quasi total du lexique. Les acteurs, en position dominante depuis la 5^e, disparaissent presque entièrement de la liste des dix premiers. Seul demeure le collectif « peuple » (9 occurrences en 7 textes), en dixième position. La prégnance des grands exemples est beaucoup plus forte, et parmi ceux-ci, la Révolution française (15 occurrences de l'expression auxquelles on doit joindre « révolution de 1789 », 4 occurrences et « révolution française de 1789 », 4 occurrences) est en position nettement dominante.

Listes des 10 premiers mots du lexique (par ordre décroissant d'occurrences)			
Cinquième	Troisième	Seconde	Terminale
Guerre	Peuple	Peuple	Politique
Personnes	Peut	Personnes	Française
Peuple	Personnes	Changer	Peut
Se révoltent	Révolutions	Révolutions	Changements
Gens	Révolte	Gouvernement	1789
Exemple	1789	Révolte	Industrielle
Fait	Chose	Peut	Changement

Pour terminer, on peut citer cet exemple qui représente, à des titres différents, le niveau de conceptualisation le plus élaboré observé dans cette classe de T^{le}. Il se caractérise par l'effacement du recours aux exemples, les énoncés généraux semblant se suffire à eux-mêmes. De telle sorte que l'explicitation de la notion de révolution passe par une double référence abstraite et non par une catégorie abstraite appuyée sur une référence concrète. La singularité disparaît quasiment au profit de la généralité. L'explicitation conceptuelle s'appuie ainsi sur une expression conceptuelle.

Une révolution est un ensemble de grands changements, comme la révolution industrielle. Elle se réalise dans un secteur et provoque d'autres changements dans les autres secteurs : on part du progrès technique pour arriver à des changements au niveau économique, sociaux, politique.

La révolution peut se centrer plus précisément au niveau politique : la révolution française a instauré les premières idées de République démocratique, la Révolution d'octobre en Russie a conduit à l'installation d'un régime communiste.

On se trouve placé devant une copie qui combine entre elles des catégories abstraites pour restituer le sens de la catégorie « révolution ».

On peut en définitive observer trois modalités de conceptualisation relatives au concept de révolution : catégorisation par substitution⁴ ; manipulation concrète de catégories abstraites ; combinaison de catégories abstraites. Ces modalités ont par ailleurs un caractère discriminant entre les niveaux considérés et à l'intérieur d'un niveau de classe.

L'exemple du concept de révolution montre ainsi une évolution qui relève à la fois de l'effet des apprentissages scolaires et de l'évolution personnelle des élèves. En définitive, elle se traduit par le constat d'un véritable apprentissage scolaire conceptuel, et ce à un double titre. Dépassant l'exemplarité des événements historiques singuliers auxquels ils sont confrontés, les élèves proposent des modalités de catégorisation de la notion de révolution. Et ces modalités répercutent, de la 5^e à la T^{le}, les apprentissages scolaires en rapprochant les catégorisations produites par les élèves des conceptualisations sous-jacentes aux contenus factuels des programmes.

⁴ Proche de l'analogie par voisinage mise en évidence par N. Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses du Septentrion, 1997.

État : poids du sens commun et de l'éducation civique

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

La mise en place d'une catégorie État opératoire chez les élèves est en conséquence beaucoup plus chaotique que celle des catégories de révolution ou de paysage. Trois éléments peuvent être retenus comme caractéristiques de l'évolution de la notion d'État de la 5^e à la T^{le}. Tout d'abord la forte résistance du sens commun dont on a vu qu'elle se traduit par des jugements moraux portés à l'encontre des actions de l'État.

Le deuxième élément réside en l'interférence durable du sens commun avec les apprentissages scolaires comme le montre l'échec d'une catégorisation par substitution analogue à celle observée pour la révolution. En effet, de nombreuses définitions données de la 5^e à la T^{le} reposent sur une quasi-synonymie entre État et pays. La notion de pays peut ainsi se substituer à celle d'État, comme celle de guerre à la notion de révolution. Mais cette substitution ne prend pas le même sens dans les deux cas. D'une certaine manière, on pourrait dire que le « pays » joue pour l'État, un rôle inverse de celui de la guerre pour la révolution. Dans ce dernier cas, le mot « guerre » permet, en l'absence d'apprentissages scolaires effectifs, une première forme de catégorisation de la révolution. En revanche, le vocabulaire employé par les élèves relativement à l'État renvoie, dès la classe de 5^e, à des éléments constitutifs de la notion. Les 12 copies des élèves de cette classe proposent toutes une des trois associations suivantes, de manière plus ou moins affirmée : celle de l'État à une institution (5 copies, dont 2 seulement la développent) ; à un territoire (mais une seule lui donne du sens) ; à un régime politique (toujours la démocratie, 3 copies qui donnent toutes du sens). Mais ces associations, qui font toujours voisiner l'État avec des mots ou des notions a priori pertinents, masquent en fait une carence très nette quant à la catégorisation. Tout se passe comme si le fait que chacun des élèves parvient à s'exprimer dans un lexique adapté, mais utilisé sans discernement, les empêche en quelque sorte d'imaginer une solution par substitution et de produire une catégorisation spontanée.

En revanche, et c'est le troisième aspect de la mise en œuvre de la catégorie État, un véritable bond qualitatif se produit avec l'introduction de la notion de territoire : « Un état est un pays ayant un territoire précis délimité par des frontières (ex : la France) ». On entre alors véritablement dans le domaine des apprentissages scolaires dégagés des « scories » du sens commun.

Plusieurs États peuvent se réunir, comme les États-Unis pour plusieurs raisons : la défense du territoire, la commercialisation... Dans ce cas, il y a un seul gouvernement pour tous les états mais ces états n'ont pas tous les mêmes lois [classe de 2^{de}].

L'argumentation, qui repose sur deux exemples maîtrisés, montre comment l'affirmation initiale rend significative la notion d'État. L'exemple des États-Unis permet de dépasser en partie le cadre restrictif posé au début en enrichissant le développement de la référence à d'autres attributs de la notion d'État (le gouvernement, la loi). Il montre également que la notion de territoire qui lui est associée de façon privilégiée est porteuse de sens, lorsqu'elle est reprise dans l'expression « défense du territoire » pour justifier la fédération d'États. On peut penser que le territoire intervient cette fois comme une véritable catégorie de substitution, bien davantage effective que le « pays ».

L'évolution ainsi amorcée en classe de 2^{de} se prolonge en terminale par une complexification croissante de la notion d'Etat marquée par la combinaison d'un plus grand nombre d'éléments dans une même copie. Ces éléments, qui sont autant d'attributs de la notion d'État dans les copies d'élèves, sont au nombre de cinq : l'institution, le régime politique, le territoire, la population et la nation. La rupture est ici nette entre le collège et le lycée. Une seule copie de 5^e combine plus de deux éléments (et c'est la seule qui dans ce niveau de classe combine notamment les notions de territoire et d'institution), aucune copie de 3^e ne dépasse ce niveau de complexité. En revanche, 10 copies de 2^{de} sur 26 énoncent au moins 3 des 5 éléments identifiés, et le total monte à 16 sur 28 pour la T^{le}.

Une dernière évolution notable distingue les classes de lycée de celles de collège, et la classe de T^{le} de celle de 2^{de} : la présence constamment renforcée de la notion de nation. Quasi absente des classes de collège (une seule copie de 3^e la fait apparaître, alors que le modèle de l'état-nation est au programme de 4^e), elle prend une importance croissante entre les deux classes de lycée retenues : 6 occurrences dans 26 copies en 2^{de}, ce qui est encore relativement faible, mais 18 occurrences dans les 28 copies de T^{le}. Encore n'apparaît-elle qu'en filigrane dans les copies de 2^{de}. En revanche, la nation complète le tableau d'un État désormais mieux assuré en classe de T^{le}. La mise en cohérence du discours sur l'État s'effectue ici à partir de catégories généralisantes plus larges que le territoire rendu à sa fonction d'attribut.

Le processus de catégorisation de la notion d'État apparaît donc plus laborieux que celui de la notion de révolution. L'absence d'une catégorie de substitution opératoire en est à la fois le signe et l'une des explications possibles. C'est en définitive en se séparant nettement de la notion de pays que l'État conquiert une signification propre. Encore faut-il qu'il se dégage également du réseau dense des significations de sens commun. Mais dans ce cas, c'est l'éducation civique qui l'emporte sur l'histoire. Alors que l'accent est mis dans les programmes sur le caractère historique de la construction de l'Etat en France depuis le Moyen âge jusqu'à l'époque contemporaine, qu'il s'agisse du rassemblement du territoire autour du domaine royal, puis de l'affirmation de l'État moderne, enfin de la recherche sur un long XIX^e siècle d'une forme constitutionnelle stable, la notion d'Etat ne prend pratiquement jamais cette dimension historique. L'Etat apparaît en dernière instance comme un donné atemporel.

Conclusion

Les différences observées entre les deux concepts retenus pour cette étude méritent que l'on s'y arrête en conclusion.

Quatre éléments nous semblent pertinents pour rendre compte de ces différences.

Tout d'abord, la position de ces concepts dans les programmes induit un usage différentiel dont l'effet se lit dans les processus de conceptualisation étudiés. Le concept de révolution relève de la catégorie des notions-concepts, donnant lieu à des énoncés définitoires à la fois dans les programmes et en cours. Ces énoncés prennent la forme d'objets historiques spécifiques autour desquels s'organisent les apprentissages. Pour la révolution, ce sont essentiellement la Révolution française et la Révolution russe, pour les exemples de révolutions politiques (du moins sont-elles données en premier lieu comme telles dans les programmes⁵), et la Révolution industrielle dans le domaine de l'histoire économique et sociale, encore présente parmi les exemples donnés par les élèves à partir de la 3^e, bien qu'elle ne soit plus inscrite dans les programmes. L'État relève pour sa part plus sûrement de la catégorie des notions-pratiques⁶, régulièrement mobilisées pour parvenir à d'autres fins qu'elles-mêmes, et peu souvent définies sous formes d'objets historiques précis (malgré l'inscription de l'étude de l'État français à partir de la classe de 5^e).

Le rapport au sens commun constitue le deuxième aspect de la distinction entre les processus de conceptualisation pour révolution et État. Alors que la catégorie révolution se dégage progressivement du rapport immédiat à la violence, marque de la première configuration observée en 5^e et signe que l'opération de catégorisation se réalise alors dans le sens commun, pour faire émerger une catégorie scolaire identifiable dans la référence au changement comme chiffre commun des différents exemples mobilisés, la catégorie d'État reste comme prisonnière de ce même sens commun, qui résiste sous la forme des jugements moraux portés à l'encontre des actions de l'État.

Troisième aspect de la différenciation entre les deux concepts, et qui redouble le précédent : leur caractère plus ou moins « polysémique » dans le champ scolaire. La révolution est clairement identifiée par les élèves comme une notion historique, immédiatement référencée dans ce champ disciplinaire. Il en va tout autrement pour l'État, qui peut donner lieu à des digressions inattendues vers d'autres champs disciplinaires (l'introduction dans une même copie de références à l'histoire et à la géographie, mais aussi au français par le biais de la catégorie « verbe d'état »), alors que la question leur a été posée par le professeur d'histoire, tout comme pour la révolution...

Enfin, l'État pâtit manifestement de son investissement civique plus fort que pour la révolution⁷. Lorsque la catégorisation se réalise, c'est dans ce champ disciplinaire connexe qu'elle le fait, au détriment d'une appréhension de la dimension historique de l'État, pourtant inscrite explicitement dans les programmes.

⁵ Pour l'évolution qui conduit la Révolution française de l'histoire sociale à l'histoire politique entre les programmes de 1985 et ceux de 1995 : M. Deleplace, « On n'enseigne plus la Révolution française à vos enfants ! », *Cahiers d'histoire.Revue d'histoire critique*, à paraître.

⁶ Nous utilisons ici les catégories descriptives du discours politique proposées dans le *Dictionnaire des usages socio-politiques*, Paris, Klincksieck, Publications de l'INALF, collection « Saint-Cloud », t. II, 1987.

⁷ M. Deleplace, *L'État au péril de la formation du citoyen, Actes du colloque Enseigner l'État*, IREHG, Lyon, 2000.

L'assignation possible à une discipline semble ainsi une condition « facilitante » pour l'opération de catégorisation demandée.

Bibliographie

Deleplace Marc, « De l'histoire des idées à l'histoire sociale : un exemple de parcours méthodologique en analyse de discours », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 43-2, avril-juin 1996.

Deleplace Marc, L'État au péril de la formation du citoyen, *Actes du colloque Enseigner l'État*, IREHG, Lyon, 2000.

Deleplace Marc, *L'Anarchie de Mably à Proudhon (1780-1850) : histoire d'une appropriation polémique*, Lyon, ENS-Éditions, 2001.

Guilhaumou Jacques., Maldidier Denise, Robin Régine, *Discours et archive. Expérimentations en analyse de discours*, Liège, Mardaga, 1994.

Lautier Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses du Septentrion, 1997.

Mucchielli Robert, *L'Analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF éditeur, 1998.

Robin Régine, *Histoire et Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1973.