**Proposition de symposium**

**Titre :** Enseignement de l’histoire, de la géographie et formation : analyse critique de recherches sur les pratiques et les processus de secondarisation

**Mots-clés :** Histoire, géographie, secondarisation, communauté discursive, formation des enseignants

**Résumé** (200 mots)

Ce symposium propose d’analyser des recherches portant sur des pratiques d’enseignement et de formation en histoire et en géographie, avec un accent porté sur les processus de secondarisation et les concepts afférents : positionnement énonciatif, hétéroglossie, communauté discursive (Jaubert, Rebières & Bernié, 2003; Jaubert, 2007). En effet, ces didactiques sont interpelées par les résultats de travaux récents qui montrent, d’une part, que les enseignants des degrés primaires ne s’approprient que des éléments de surface des disciplines qu’ils enseignent (Philippot, 2008) et, d’autre part, que les exigences intellectuelles à l’égard des élèves sont de plus en plus élevées, sans qu’elles fassent pour autant l’objet d’un apprentissage explicite (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015).

Sur la base de ces réflexions et dans l’idée de questionner les points cruciaux à travailler en formation afin de favoriser la réussite de tous les élèves, ce symposium va rassembler plusieurs chercheurs qui travaillent dans le champ des didactiques de l’histoire et de la géographie. Nous avons en particulier l’intention, avec les quatre communications proposées, de réfléchir aux questions suivantes :

* Quelles sont les différences et points de convergence entre des pratiques d’enseignement de l’histoire et des pratiques d’enseignement de la géographie ?
* Comment aborder en formation les enjeux liés à la secondarisation ?
* Quelles sont les exigences intellectuelles et les dispositions requises pour traiter les informations et réaliser les tâches d’apprentissage proposées dans les manuels ?
* Quels dispositifs de recherche permettent d’accompagner les changements curriculaires et de favoriser la réussite des élèves ?

**Texte de cadrage**: (1000 mots)

Les premiers travaux en éducation portant sur le concept de secondarisation ont émergé des recherches menées par des sociologues au sein du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l’Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Ces recherches, pluridisciplinaires, portent sur les inégalités sociales dans l’accès aux savoirs scolaires. Elles montrent, notamment, que la production des inégalités scolaires peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d’une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves et, d’autre part, l’opacité et le caractère implicite des modes de fonctionnement du système éducatif (Bautier & Goigoux, 2004). Autrement dit, l’un des points de convergence de ces recherches met en évidence les difficultés éprouvées par certains élèves à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Ces élèves sont en effet souvent enfermés dans la logique du « faire » et guidés par la recherche de la réussite immédiate. Ils traitent donc les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, à savoir ce qu’elle leur permet d’apprendre.

Le terme de « secondarisation » trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour le champ de la production littéraire. Cette notion a donc été importée dans le champ de l’éducation et distingue les genres premiers, qui relèvent d’une production spontanée et immédiate, liée au contexte qui la suscite, et les genres seconds, qui, au contraire, supposent une production discursive qui signifie « bien au-delà de l’interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer » (*ibid*., p. 91).

Ainsi, selon plusieurs auteurs qui se rattachent à l’approche socio-historique des activités langagières (Bernié, 2004; Jaubert, 2007), lorsqu’un individu s’exprime, il signale à son auditoire dans quel genre il se situe. Cela revient à dire que la cohérence de son discours peut être évaluée par rapport au positionnement que l’on attend de lui dans sa sphère d’activité. Ces auteurs, qui se situent dans le prolongement des travaux de Vygotski (1934/1985) relient les notions de concepts quotidiens et scientifiques aux notions de genres (premier et second). Le genre premier est le produit de la pensée « naturelle », qui s’appuie sur des concepts spontanés, alors que le genre second marque l’entrée dans une pensée consciente et distanciée, émergeant comme un produit de l’action et du langage et mettant en œuvre des concepts scientifiques. La classe peut ainsi être pensée comme une « communauté discursive scientifique scolaire » (Jaubert, 2007, p. 106).

Ces considérations théoriques nous amènent à définir quatre questions qui feront office de fil conducteur pour notre symposium.

**Première question :** Quelles sont les différences et points de convergence entre des pratiques d’enseignement de l’histoire et des pratiques d’enseignement de la géographie ?

Les analyses épistémologiques de Passeron (1991) tendent plutôt vers une certaine unité des disciplines des sciences socio-historiques, alors que les analyses portant sur conditions sociales et pratiques de la problématisation mettent plutôt en évidence des spécificités disciplinaires. Nous faisons en outre l’hypothèse que les outils de la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) nous permettront de poursuivre la réflexion et de l’ajuster au contexte de l’enseignement de ces disciplines.

**Deuxième question :** Comment aborder en formation les enjeux liés à la secondarisation ?

Cette question sera abordée par l’intermédiaire d’une comparaison des disposifs de formation en didactique de l’histoire et de la géographie. Nous pouvons mentionner le dispositif des *Lesson Study* (Murata, 2011), présentés par les collègues de Lausanne, qui consiste à préparer collectivement une leçon, à l’enseigner ensuite dans une classe, puis à la modifier en vue de l’enseigner dans une nouvelle classe. Ce dispositif sera comparé à celui de nos collègues de Nantes, qui, eux, proposent des « séquences forcées », dans le but de comprendre les processus de secondarisation liés à la phase de problématisation (Orange, 2005; Fabre, 2009).

La question de l’importation des concepts d’une didactique à l’autre sera bien évidemment au cœur de la discussion, tout comme la question des savoirs : outre les savoirs à enseigner, relevant des épistémologies disciplinaires, nous tenterons d’identifier des savoirs professionnels indispensable pour favoriser des opportunités de secondarisation (Philippot, 2008).

**Troisième question :** Quelles sont les exigences intellectuelles et les dispositions requises pour traiter les informations et réaliser les tâches d’apprentissage proposées dans les manuels ?

Cette question s’inscrit à la suite de recherches qui montrent que les exigences intellectuelles à l’égard des élèves sont de plus en plus élevées sans faire pour autant l’objet d’un apprentissage explicite (Bautier *et al.*, 2015).

**Quatrième question :** Quels dispositifs de recherche permettent d’accompagner les changements curriculaires et de favoriser la réussite des élèves ?

Cette question permettra une analyse critique de nos dispositifs de recherche respectifs, afin de permettre leur régulation.

Les quatre communications proposées couvrent donc les deux premières thématiques figurant dans le texte d’appel à communication.

**Bibliographie :**

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Bautier, E., Bonnéry, S. & Kakpo, S. (2015). D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège. In S. Bonnery (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp. 25-58). Paris: La Dispute.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*.

Bernié, J.-P. (2004). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive; un apport à la didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*(141), 77-88.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.

Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M., Rebières, M. & Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les Cahiers Théodile*(4), 51-80.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*(141), 5-16.

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. e. a. Hart (Ed.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education.* : Springer Science + Business Media.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation dans les sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle, 38*(3), 69-93.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Albin Michel.

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.