

Pour une approche socio-didactique des disciplines scolaires

Marie-Sylvie Claude, Université Grenoble Alpes
Patrick Rayou, Université Paris 8

APPEL À CONTRIBUTIONS

Date limite de réception des propositions : 15 novembre 2023

Un dossier réouvert

La volonté de s'attaquer à la persistance des inégalités d'apprentissage à l'école a suscité des appels à la collaboration entre didactique et sociologie qui visent à comprendre plus finement la façon dont les savoirs scolaires sont socialement construits et appropriés (Souto Lopez et Dehantschutter, 2020 ; Losego, 2014 ; Lahire et Johsua, 1999). Un tel projet peut être théoriquement fondé dans la distinction établie entre matrices curriculaires et matrices disciplinaires (Forquin, 2008 ; Martinand, 2001), qui permet de considérer, à grain différent et complémentaire, les apprentissages scolaires et les conditions de leur réussite. Si d'indéniables avancées se sont produites tant dans la prise en compte de la dimension contextuelle de ces apprentissages que dans celle des disciplines particulières, des zones d'ombre persistent, notamment dans la spécificité de celles-ci (Souto Lopez et Dehantschutter, 2020) ainsi que dans l'articulation des deux approches. C'est ce dossier que nous souhaitons rouvrir et compléter avec ce numéro.

Limites et ouvertures de la sociologie

Si Émile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie, s'est intéressé aux apports de certaines disciplines à travers la fresque qu'il brosse de l'évolution pédagogique en France, son initiative n'a eu que peu de continuateurs, car les sociologues ont été ou se sont écartés de la question des savoirs et des rationalités du fait de la prégnance de la théorie de l'« arbitraire culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970). Celle-ci voit en effet essentiellement dans la culture scolaire le produit d'une imposition d'un corps de savoir, de savoir-faire et de savoir-dire qui est l'apanage d'une classe cultivée (Losego, 2016). Au sein même de ces approches est cependant née une mise en garde face au risque de réduire l'effet de l'institution à une action générique d'imposition et de dressage (Chamboredon, 2022). Des approches plus constructivistes, notamment avec la notion de « rapport au savoir », conçu comme l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir (Charlot, 1997), ont pour leur part suscité des travaux qui veulent s'intéresser simultanément au

contextuel et au relationnel (Rochex et Crinon, 2011). La création du réseau Reseida¹ a participé de cette volonté de faire collaborer sociologues et didacticiens. Des recherches en sont nées, qui prennent en considération les disciplines et leurs didactiques spécifiques. Elles mettent notamment en évidence que toutes les disciplines, et pas seulement celles qui sont emblématiques d'une culture légitime humaniste comme le français, la philosophie ou les arts, peuvent, selon la façon dont les élèves y sont confrontés, avoir des effets socialement différenciateurs. C'est par exemple le cas des sciences de la vie et de la terre, dont les enseignants peuvent diffuser, selon les contextes, des « savoirs que », des « savoirs un peu plus que » ou des « savoirs pourquoi » (van Brederode, 2019) ; celui des mathématiques pour lequel les enseignants institutionnalisent ou non les « savoirs transparents » nécessaires par exemple aux activités de dénombrement (Margolinas, 2014) ; celui de la géographie où manuels et enseignants installent très inégalement les savoirs fondamentaux. C'est notamment le cas des notions de « métropolisation » et de « ressources » qui ne font pas l'objet d'une construction progressive dans les programmes et donnent souvent lieu, de la part des enseignants, à de présentations spatialement sélectives et socialement focalisées (Naudet, 2022).

Limites et ouvertures de la didactique

Dans leur dialogue « pour une didactique sociologique », en 1999, Bernard Lahire et Samuel Johsua conviennent que la sociologie est certes en mesure de décrire ce qui se passe dans une mêlée de rugby, de prendre en compte l'origine sociale des joueurs et leurs relations de pouvoir, mais que le sens en reste tout à fait incompréhensible à qui ignore les règles et techniques particulières du jeu. Il en va de même des situations scolaires et c'est le rôle de la didactique que d'apporter l'indispensable éclairage de la spécificité épistémologique des savoirs concernés. Mais pour que le dialogue entre les deux approches soit possible, il est nécessaire que le chercheur en didactique sorte du seul terrain scolaire pour tenir compte de l'expérience sociale des élèves. Or, l'analyse didactique a priori suppose que le chercheur construise théoriquement un élève idéaltypique, un archiélève (Ronveaux et Schneuwly, 2018), susceptible de recevoir un enseignement pensé de telle manière que le savoir en jeu puisse être appris. Concevoir et analyser une situation didactique passe nécessairement par la réduction théorique des acteurs scolaires à des sujets archétypiques, confrontés à un contenu disciplinaire spécifique, ce qui peut faire obstacle à la prise en compte d'une définition sociale de l'apprenant (Bonnéry, 2011). Pour autant, des didacticiens de disciplines diverses envisagent la déconstruction de cette figure théorique – même si la construction en reste nécessaire au préalable ou en parallèle – comme une condition pour accéder au réel du travail scolaire (Sensevy, 2011). Dès les années 1990, Christine Barré de Miniac et son équipe (1993) reproblématisent par exemple, dans une perspective didactique, le concept sociologique de rapport au savoir (Charlot, 1992), pour définir le rapport à l'écriture comme la liaison d'un sujet singulier à cette pratique, la compréhension en étant nécessaire pour penser l'enseignement/apprentissage des compétences en la matière. En 2001, Yves Reuter considère que ce qu'exige l'école peut, selon les cas, entrer en tension ou en « congruence » (p. 12) avec l'expérience personnelle des élèves, et qu'il est donc nécessaire, pour l'enseignant, de prendre en compte les pratiques extrascolaires d'un élève pour l'accompagner dans son acculturation aux pratiques scolaires. De fait, les sujets réels sont forcément en relation avec l'extérieur du système didactique : un « enseignant » ou un « apprenant » se constitue (ou non) comme tel à partir de ce qu'il est comme sujet social et psychologique, de sorte qu'il est nécessaire que le chercheur en didactique tienne compte des « entours de l'apprenant » (Daunay, 2011, p. 51),

¹ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages

des relations entre le sujet social (enfant), scolaire (élève) et didactique (apprenant) (Daunay et Fluckiger, 2011).

Les arrières-plans des apprentissages

Les vertus d'une collaboration

La collaboration entre sociologie et didactique semble particulièrement requise pour mettre à jour les arrières-plans des apprentissages, ces « voir comme » (Sensevy, 2011 ; Wittgenstein, 1976) par lesquels les élèves appréhendent les objets scolaires et qui constituent comme une grammaire de leurs pratiques. Elle peut en effet substituer à une approche des difficultés des élèves en termes déficitaristes de « manques » ou de « lacunes » une compréhension de leurs points de vue sur le monde qui sont en plus ou moins grande congruence avec la forme scolaire. Le jeu didactique suppose une action conjointe des enseignants et des élèves, de telle sorte qu'il soit « gagnant-gagnant », c'est-à-dire que les uns ne gagnent que si les autres gagnent aussi (Sensevy, 2011). Or les arrières-plans constituent des contextes d'ampleur et de nature différentes et leur mise en évidence requiert des analyses qui mobilisent des focales variées. Une fiche d'exercices donnée à une collégienne à l'occasion d'une séance d'aide aux devoirs peut ainsi se prêter à une double lecture qui permet de fournir des explications de la passivité apparente de cette élève et de son échec à traiter convenablement l'exercice malgré le soutien bienveillant de l'assistante pédagogique. Une approche didactique met notamment en évidence des déficits du système contrat-milieu qui font que l'adolescente comme l'adulte, puisant dans leurs propres ressources, ne construisent pas les savoirs attendus et tirent leur épingle du jeu sans entrer dans le jeu didactique. D'un point de vue sociologique, il apparaît que la fiche qui circule entre classe et hors-classe et les consignes qu'elle comporte servent plus à assurer la division du travail éducatif entre adultes de l'établissement qu'à procurer des gains cognitifs aux élèves. De fait un tel dispositif s'adresse à des élèves idéaux susceptibles de se prendre en main pour savoir quoi faire et comment et qui ne sont pas précisément ceux que visent les séances organisées et les fiches qui leur servent de support (Rayou et Sensevy, 2014)

Regarder les élèves comme des acteurs

Les élèves, considérés comme des acteurs à part entière, sont un des objets privilégiés d'une telle collaboration autour de leur action conjointe avec les enseignants. S'il est relativement fréquent de parler de postures des enseignants, il l'est cependant moins d'en faire autant pour les élèves alors que ceux-ci en adoptent pour interpréter différemment les enjeux d'une tâche, s'y engager, y persévérer ou non, en changer ou non (Bucheton, 2019). Ils peuvent même être considérés comme constituant un « grand cerveau social » qui construit une intelligence propre à la classe (id.). Appelés de plus en plus à se comporter en sujets autonomes, ils doivent concilier plusieurs types d'engagements : « intellectuel », « pratico-administratif », « moral » et « par l'intérêt » (Durler, 2014). Ils tendent à développer un instrumentalisme pour préserver leurs chances sans se donner totalement au système. D'où une volonté de « restandardiser » les exercices (Barrère 2003) à l'œuvre dans différentes disciplines où, comme en philosophie, ils utilisent des *incipit*, des plans et des citations passe-partout (Rayou, 2016), ou en français où ils se dérobent souvent à l'obligation de lire les œuvres au programme tout en trouvant des moyens alternatifs de répondre aux questions de l'enseignant (Eugène, 2023). Ces engagements différenciés apparaissent dès l'école maternelle (Richard-Bosset, 2023). En les dotant d'une « conscience disciplinaire », Yves Reuter (2010) inclut les élèves dans les acteurs sociaux qui participent à la reconstruction des disciplines. Un point de vue sociologique, attentif aux

« perspectives » collectives par lesquelles des apprenants tentent de redéfinir les situations d'apprentissage (Becker et al. 1995) peut s'articuler à ce souci de cerner la spécificité d'une discipline en montrant par exemple en quoi adopter un point de vue de « candidat », d'« élève » ou de « personne lectrice » modifie le rapport au commentaire au baccalauréat de français (Claude et Rayou, 2023). Les élèves acteurs ne se contentent pas d'interpréter le monde scolaire car les catégories d'analyse qu'ils en produisent contribuent à le transformer. Amenés à commenter les gestes professionnels d'enseignants, ils peuvent ainsi distinguer ceux qui « endiguent » et ceux qui « enrôlent » et adopter à leur égard des stratégies différentes (Claude et Rayou, 2018 ; Mamède et Rayou 2020).

Se soucier de l'étayage

S'il importe de tenir compte des arrière-plans que les élèves importent dans les situations didactiques, c'est aussi qu'ils sont un appui pour les étayer, au sens de Jérôme Bruner (2011). Envisager leur activité comme configurant trois registres, celui, cognitif, des gestes intellectuels réalisés, celui, culturel, des savoirs et des valeurs engagés, et celui enfin, identitaire symbolique, de la façon d'être soi et de prendre en compte autrui (Bautier et Rayou, 2013b ; Rayou, 2020), permet d'analyser les composantes imbriquées de ce qu'un élève sait déjà, pour le mener à ce qu'on souhaite l'aider à apprendre. Par exemple, des élèves de Sixième invités à parler de sculptures contemporaines s'engagent tous activement dans l'expérience esthétique mais le font de façon très diverse, engageant des habiletés langagières, des savoirs et des postures plus ou moins compatibles avec les valorisations scolaires (Claude et Rayou, 2021). Les rendre tous capables de faire entendre leur réception singulière dans la classe est susceptible de produire une interprétation collective riche de la diversité des propositions. Par ailleurs, la réussite scolaire suppose une certaine manière d'investir chaque registre et de configurer ces registres entre eux, l'enseignant n'ayant pas forcément conscience que cela ne va pas de soi que pour une partie de ses élèves, qui disposent de logiques socialement construites leur permettant de comprendre ce qui est resté implicite. Ce qui produit des malentendus socio-scolaires pour d'autres élèves (Rayou, 2020). Les étudier suppose d'associer l'éclairage sociologique à l'éclairage didactique. Certains instruments (au sens de Ronveaux et Schneuwly, 2018), prévoyant de recueillir les traces des processus de travail des élèves, sont susceptibles, entre autres intérêts, de fournir à l'enseignant un support pour analyser les conceptions déjà là des élèves et les aider à (re)configurer les registres de l'activité requise. C'est le cas, entre autres exemples, du journal du nombre (Sensevy, 1996), où chaque élève produit des écritures mathématiques avant de les discuter avec le maître et les autres élèves, le rapport aux savoirs disciplinaires évoluant au fil de l'enquête collective. C'est le cas aussi des diverses formes de carnets ou journaux de lecteur, où chacun consigne des traces de son expérience de lecture (Ahr et Joole, 2013). Ou encore du « grand brouillon », support de construction progressive de compétences scripturales (Le Goff, 2011), ou des carnets de bord institutionnalisés dans certaines épreuves du baccalauréat (Bazile et Cwiczynski, 2022)

Un appel à contributions

Le but de cet appel à contributions n'est pas celui, présomptueux et sans doute vain, de poser les premières pierres d'une discipline de recherche nouvelle qui serait la socio-didactique, mais plutôt de s'inscrire dans une approche commune, déjà à l'œuvre, de processus d'enseignement-apprentissage qui met simultanément en jeu la généralité et la spécificité des savoirs. Il s'agit en quelque sorte de contribuer à développer l'espace commun de problématisation de ces deux disciplines (Rayou, 2014) qu'on peut, par exemple, voir se dessiner dans le travail convergent de notions travaillées par l'une et l'autre, comme celle de « contrat didactique différentiel »

(Schubauer-Leoni, 1988 ; Rochex et Crinon, 2011) ou de « malentendus sociocognitifs » (Bautier et Rochex, 2007 ; Bautier et Rayou, 2013a) qui tissent le cognitif et le social et procurent des gains d'intelligibilité des situations scolaires.

Les articles composant le dossier proposeront des analyses et des résultats de recherche susceptibles d'alimenter des réflexions relatives aux enjeux des collaborations entre sociologie et didactique. Ils pourront, par exemple au travers de l'analyse de certaines pratiques ou dispositifs, montrer comment le croisement des éclairages théoriques permet de comprendre ce qu'un seul des deux laisserait dans l'ombre. On pourra se demander si certains contenus d'enseignement/apprentissage, certaines pratiques ou situations, se prêtent plus que d'autres à ce croisement. On pourra aussi s'interroger sur la façon d'articuler plutôt que de juxtaposer les approches : quels cadres méthodologiques et quels cadres théoriques pour faire charnière ? On pourra se demander quels sont les concepts ou notions mobilisables dans une telle recherche : empruntés à l'un des champs et accommodés pour l'autre, déjà existants dans chacun et redéfinis par composition des deux, ou encore forgés spécifiquement pour le croisement ? On pourra montrer comment certains modèles explicatifs ou certaines démarches de recherche qui, sans se dire explicitement socio-didactiques, sont de fait déjà hybrides, ou sont potentiellement porteurs d'une évolution en ce sens. Seront bienvenus des articles s'interrogeant sur quelle sociologie (du curriculum, des apprentissages, des acteurs...) pour le croisement avec quelle didactique (généraliste, transversale, inter-, comparée, disciplinaire...). On pourra enfin se demander si et à quelles conditions l'approche socio-didactique peut soutenir la conception de dispositifs didactiques et de formation des enseignants pour une école plus égalitaire.

Bibliographie

- Ahr, S. & Joole, P. (dir.), (2013), *Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* : Namur : PUR.
- Barré de Miniac, C. Cros, F. & Ruiz, J. (1993). Les collégiens et l'écriture : des attentes formelles aux exigences scolaires. *Repères*, 13, 237-240.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieux. & J.-P. Terrail (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (227-241). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013a). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013b). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7 (2), 29-46.
- Bazile S. & Cwiczynski, M. (2022). Carnet et commentaire : quels espaces conjoints pour une rencontre singulière avec l'œuvre littéraire ?, *Repères*, 66, 65-86.
- Howard, B., Blanche, G. & Everett, H. (1995). *Making the grade. The academic Side of College Life*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12(2), 65-84.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970) *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Brederode van M. (2019). Les textes de savoirs dans les cahiers de SVT des élèves de 6e. problématisation et inégalités. *Recherches en didactiques*, 28, 89-100.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Chamboredon, J.-C. (2022). De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 217, 69-77.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Claude, M.-S. & Rayou P. (2023). Les enjeux identitaires et épistémiques de l'apprentissage du commentaire littéraire. Une approche socio-didactique. *Didactiques et disciplines*, 2, 84-92.
- Claude, M.-S. & Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ?, *Éducation et didactique*, 12-3, 127-143.
- Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021a). Fictions d'enfants, fictions d'élèves. Rencontres avec des sculptures contemporaines en 6^e. *Revue française de pédagogie*, 212, 19-30.
- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactiques*, 11(1), 49-65.
- Daunay, B. & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11(1), 7-15.
- Durler, H. (2014). Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions. In Ph. Losego (dir.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* (pp. 358-369). HEP de Vaud : Lausanne.
- Eugène, M. (2023). Appréhender les non-lecteurs scolaires : questions de méthode, *Éducation et didactique*, 17-1, 43-54
- Forquin, J.-C. (2008) *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Lahire, B. & Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Le Goff, F. (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». *Recherches*, 55(2), 65-87.
- Losego, Ph (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement, *Éducation et didactique*, 10-3, 67-76.
- Losego, Ph. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.
- Mamede, M & Rayou, P. (2020), Prendre au sérieux la part active des élèves dans la construction de la classe. *Recherches en didactiques*, 29, 35-47.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?, *Revue française de pédagogie*, 188. 13-22.
- Naudet, C. (2022) *Expliciter les savoirs structurants de la géographie scolaire*. Thèse de doctorat, Paris Cité.
- Souto Lopez, M. & Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement, *Éducation et didactique*, 14-2. 9-37.
- Martinand J.-L., (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier, (dir.). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249-269). Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P. (2016). Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie. In B. Poucet et P. Rayou (dir.). *Enseignement et pratiques de la philosophie* (pp. 39-51). Bordeaux : PUB.
- Rayou P. (2014). Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation & didactique*, 1 (8), 91-100.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.
- Rayou P. & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-

- plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter Y. (2010). Article « Conscience disciplinaire ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Richard-Bosset, A. (2023) *L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités. Lecture sociologique de la construction des savoirs à l'école maternelle*. Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation*. Bern : Peter Lang.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, 9, 67-81.
- Sensevy, G. (1996). Le temps didactique et la durée de l'élève. Une étude de cas au cours moyen : le *Journal des Fractions. Recherches en didactique des mathématiques*, 16(1), 7-46.
- Sensevy G. (2011) *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittgenstein, L. (1976/1969). *De la certitude*, Paris : Gallimard.

Modalités de soumission

Les propositions d'article sont à transmettre sous la forme d'un document Word comportant les éléments ci-dessous :

- Nom(s) et prénom(s) de l'auteur ou des auteurs
- Rattachement institutionnel et scientifique de l'auteur·trice ou des auteurs·trices
- Adresse courriel de l'auteur·trice ou des auteurs·trices
- Un titre explicite
- Un résumé de 500 mots (hors bibliographie) avec 5 mots-clés
- Une bibliographie sélective

Les propositions sont à envoyer aux adresses :

patrickrayou@gmail.com

marie-sylvie.claude@univ-grenoble-alpes.fr

Calendrier

DATE	ÉTAPE
30 septembre	Diffusion de l'appel
15 novembre	Réception des résumés des contributions (500 mots, hors bibliographie, avec 5 mots-clés)

30 novembre	Réponse aux auteurs·trices
20 février	Première version des textes pour expertise en double aveugle
15 mars	Retour des expert.es et envoi aux auteurs·trices
30 avril	Réception des textes après relecture et éventuelles réécritures
31 mai	Réception des textes définitifs
Juin 2024	Parution du numéro