

Thema

Des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisation dans le cadre de leçons de géographie au cycle 2

Alain Pache et Sandrine Breithaupt, Haute École Pédagogique Vaud

Ce texte part de l'hypothèse que le concept de secondarisation s'avère particulièrement fécond pour mettre en relation les pratiques langagières et la construction de savoirs dans le cadre de leçons de géographie à l'école primaire. À partir d'un dispositif de recherche-formation de type Lesson Study, les auteur-e-s montrent que l'enseignement portant sur la filière de production-consommation se décline différemment au fur et à mesure que les leçons sont répétées. En effet, la tâche centrale se modifie, le registre langagier se précise et le débat prend une place plus importante. Les résultats montrent par ailleurs une dissymétrie entre le travail cognitif des élèves et celui de l'enseignant-e, ce qui rend nécessaire un renforcement de la formation des enseignant-e-s.

Introduction

Comme l'ont montré différent-e-s chercheur-e-s, l'analyse des pratiques langagières dans le but de comprendre les opérations cognitives de l'élève est particulièrement complexe (Plane, 2001 ; Nonnon, 2001 ; Souplet, 2012). En effet, les pratiques langagières ne sont pas transparentes : elles ne peuvent donc être considérées que comme une trace *potentielle* du processus cognitif. Il existe toutefois un intérêt à se centrer sur cette notion, car elle englobe, selon Bautier (2001) les dimensions culturelles, sociales et langagières à la fois singulières – propres au sujet qui les produit – et partagées – propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes. Autrement dit, l'usage du langage permet à la fois de penser le monde et de s'inscrire dans une société.

Dans le champ de la didactique des sciences sociales, les travaux mettent l'accent sur la notion de *polyphasie cognitive* (Moscovici, 1961/1976), à savoir sur l'idée que l'on mobilise d'abord une pensée naturelle, liée à l'expérience, puis, avec du recul, une pensée plus élaborée, marquée par des modes de raisonnement renvoyant aux disciplines de référence, la périodisation pour l'histoire ou la localisation pour la géographie, par exemple (Lautier, 1997 ; Cariou, 2003 ; Doussot, 2011 ; Pache, 2014).

Ces travaux font écho à ceux menés par les sociologues du réseau *Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages* (RESEIDA) et qui consistent à mettre en évidence les difficultés éprouvées par certain-e-s élèves à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Ces élèves sont en effet souvent enfermé-e-s dans la logique du « aire » et guidé-e-s par la recherche de la réussite immédiate. Le terme de *secondarisation* a ainsi été construit pour désigner le processus permettant de passer d'un genre de texte premier (Bakhtine, 1984) à un genre de texte second. En outre, pour plusieurs autrices et 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. Un enseignement disciplinaire peut ainsi être vu comme une manière d'entrer dans une communauté discursive disciplinaire (Jaubert, 2007).

Dans la première partie de ce texte, nous revenons sur le concept de secondarisation afin d'en montrer l'intérêt pour comprendre et interpréter des pratiques de classe. Quelques outils spécifiques à l'analyse des interactions ainsi que nos questions de recherche seront par ailleurs mentionnés. Dans une deuxième partie, nous présentons notre méthodologie, à savoir le dispositif de recherche-formation *Lesson Study*. La troisième partie est consacrée à l'analyse de nos résultats. Nous comparons notamment les trois leçons de recherche de notre corpus et présentons quelques données statistiques. En conclusion, nous discutons nos résultats et proposons quelques pistes pour la formation des enseignant-e-s et la recherche.

1. La puissance heuristique du concept de secondarisation

Le concept de *secondarisation* se situe à l'intersection de deux perspectives : la perspective historico-culturelle, basée sur les travaux de Vygotski (1934/1985), Brossard (2008) ou encore Schneuwly (2009), d'une part. La

perspective énonciative du langage, d'autre part, basée sur les travaux de Bakhtine (1984), Charaudeau et Maingueneau (2002) ou encore Nonnon (1997, 2001). Ce concept, issu de cette double filiation, psychologique et langagière, s'avère ainsi particulièrement fécond pour mettre en relation les pratiques langagières et la construction de savoirs, ainsi que pour définir le rôle de l'école dans cette appropriation. En effet, celle-ci doit « secondariser » les :

pratiques langagières (entre autres) initiales des élèves et [...] favoriser ainsi la construction de positions énonciatives adéquates. Puis dans un deuxième temps et dans le cadre d'une activité réflexive, [elle] doit permettre la mise à distance des genres de discours ainsi élaborés et l'analyse de leurs situations de production afin d'identifier la spécificité des genres (Jaubert, 2007, p. 209).

Il s'agit donc de *passer* « du produit au processus » (Jaubert, 2007), ce qui revient à dire qu'il est nécessaire d'enseigner les modes de penser et parler propres aux disciplines et qu'il est insuffisant d'enseigner les spécificités textuelles des genres seconds en classe de français uniquement.

Les recherches empiriques portant sur les processus de secondarisation dans l'enseignement des disciplines de sciences humaines et sociales sont relativement peu nombreuses. On peut citer les travaux de Philippot (2008, 2009) qui montrent, dans le contexte de l'enseignement primaire, que les enseignant-e-s ne s'approprient que des « éléments de surface » des disciplines qu'ils et elles enseignent. Ainsi, faute d'avoir pu construire, au cours de leur parcours universitaire ou professionnel, un rapport second aux disciplines qu'ils et elles enseignent, les enseignant-e-s s'en tiennent à des aspects formels et à la prescription de tâches qui sollicitent des activités peu complexes chez les élèves.¹

Dans le cadre d'une recherche en didactique de l'histoire, Le Marec (2007) met en évidence l'omniprésence de la parole enseignante et la faiblesse de la parole des élèves, notamment des interactions verbales entre élèves. Il note en outre que la production d'un genre second est plutôt du ressort de l'enseignant-e alors même que l'enjeu n'est pas, comme nous l'avons dit plus haut, dans la production de genres seconds, sous forme de trace écrite, de synthèse ou de résumé, mais dans la « secondarisation des pratiques langagières initiales et la construction de positions énonciatives favorisant des déplacements » (Jaubert et Rebière, 2002, cités par Le Marec, 2007, p. 11) des élèves.

Dans le champ de la didactique de l'histoire, Doussot (2011) a observé des traces de secondarisation dans l'usage des listes et des tableaux. Il a notamment montré l'hétérogénéité des points de vue des élèves et le rôle de ces outils dans le processus de problématisation et d'enquête. Quant à nos travaux, ils mettent en évidence des opportunités de secondarisation manquées, l'importance d'adopter un discours dialogique, qui selon la définition de Jacques (1991) fait dialoguer des voix énonciatives différentes ou encore la nécessité de sortir du modèle dominant magistro-centré (Breithaupt et al., 2017 ; Pache et al., 2018).

Parmi les outils qui nous sont utiles dans le cadre de nos analyses, nous pouvons mentionner une catégorisation des différentes fonctions de l'enseignant-e dans les moments de discussion et de débat (Nonnon, 1997), à savoir celle de *finalisation* (rappeler l'objectif de la tâche), de *développement* (inciter à compléter ou envisager un éclairage complémentaire), d'*intégration* ou de *séquentialisation* (institutionnaliser le savoir). En outre, il convient de relever la spécificité des interactions en géographie « qui se confrontent au problème de dire l'espace, notamment dans ses relations avec le temps (des processus de transformation entre autres) » (Nonnon, 2008, p. 51). Il convient dès lors de comprendre que cette discipline mobilise plusieurs registres sémiotiques complémentaires, portés par le discours : la carte, le schéma, le discours. Il est ainsi fait usage d'une « double référencement » pour désigner à la fois le phénomène géographique – dans l'exemple qui va suivre, il s'agira de l'objet dénommé en Suisse romande « la filière de production-consommation » – et également le schéma qui en présente les caractéristiques.

Sur la base de ces différents éléments, nous avons retenu deux questions de recherche qui seront traitées dans la suite de ce texte :

1. Quelles sont les pratiques langagières mises en œuvre dans les leçons de géographie observées, notamment dans les moments de discussion et de débat ?
2. Quels sont les indicateurs qui permettent d'identifier le processus de secondarisation au cœur de l'activité de transmission/construction des savoirs ?

¹ Bautier et Goigoux (2004) définissent le concept de secondarisation sous un angle sociologique et didactique, tandis que Jaubert et Rebière (2005) dans une perspective discursive. Dans cet article nous nous attachons à identifier les pratiques langagières liées à la secondarisation, sans nuancer plus spécifiquement les deux approches.

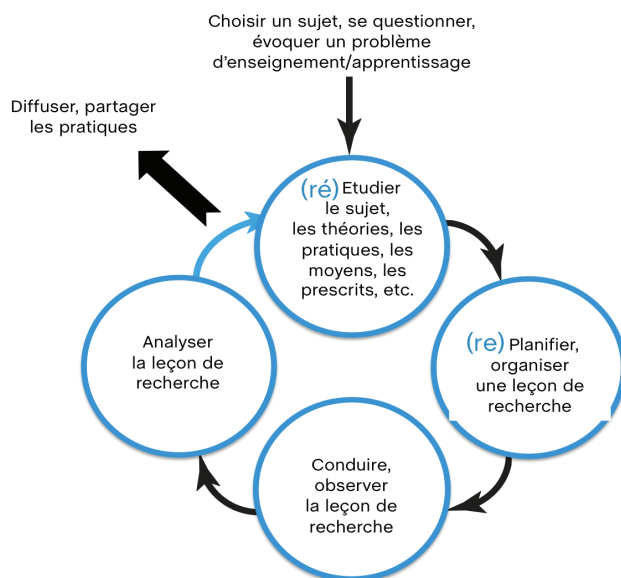
2. Un dispositif de recherche-formation de type Lesson Study

En Suisse romande, l'enseignement de la géographie a fait l'objet d'un renouvellement de la prescription à partir de 2010, date d'entrée en vigueur d'un nouveau Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010). En effet, cette discipline aborde dès l'école primaire des questions vives autour des énergies, de l'habitat, de l'approvisionnement ou encore du tourisme. Sur le plan des démarches, elle est pensée dans une visée de problématisation, de mise à l'œuvre de dispositifs d'enquête et d'analyse d'enjeux complexes devant permettre une action raisonnée (Hertig, 2015 ; Roy et al., 2017). Dans une optique d'accompagnement des enseignant-e-s face aux changements mentionnés ci-dessus, nous avons choisi de mettre à l'œuvre une *lesson study* (ou LS).

Les *lesson studies* ont été développées au Japon, puis reprises aux États-Unis (Miyakawa et Winslow, 2009). Elles ont pour but d'améliorer les apprentissages de tou-te-s les élèves et de permettre le développement professionnel des enseignant-e-s. À partir d'une question ou d'un problème évoqué par les actrices et acteurs de l'enseignement (des enseignant-e-s, des formatrices ou formateurs, etc.), il s'agit plus précisément de préparer collectivement une leçon (appelée leçon de recherche), de l'enseigner sous l'observation des pair-e-s dans une première classe, de l'analyser, puis de l'enseigner à nouveau dans une autre classe. Le processus peut se répéter jusqu'à ce que le groupe soit satisfait. Le travail réalisé peut ensuite être diffusé sous la forme de plans de leçon. La figure 1 ci-après schématise ce processus selon Lewis et Hurd (2011).

Figure 1

Le cycle d'une lesson study, d'après Lewis et Hurd (2011, p. 16)



L'intérêt de ce processus consiste à pouvoir réitérer l'enseignement d'une leçon, ce qui permet au groupe de faire varier d'éventuels paramètres et de pouvoir ainsi mieux prendre conscience de l'impact des choix professionnels en lien avec les apprentissages des élèves. Il permet en outre d'analyser de manière approfondie ce que font (ou ne font pas) réellement les élèves lors de la conduite des activités.

Dans le cadre de ce dispositif, nous avons réalisé trois boucles, et donc trois leçons de recherche qui ont eu lieu aux dates suivantes dans des classes du cycle 2 (5^e et 6^e degrés primaires) : le 1^{er} décembre 2016, le 2 février 2017 et le 4 mai 2017. Précisons que l'enseignant-e était à chaque fois différent-e et qu'il ou elle a été choisi-e dans le groupe de recherche. Ce groupe était composé de deux enseignant-e-s, de deux chercheur-e-s (autrement appelé-e-s dans le champ des facilitatrices et facilitateurs) et d'un assistant. Il s'est réuni douze fois au total au cours de l'année.

Différents modes de collecte de données ont été utilisés : des vidéos des séances de préparation et des observations de classes, des plans de leçons élaborés par le groupe, des fichiers d'observation *Lesson Note*², des textes à visée réflexive, c'est-à-dire questionnant le dispositif, le développement professionnel, l'enseignement et l'apprentissage à différents moments du processus. Les observations de leçons ont été transcrites et constituent le matériau de base pour les analyses qui vont suivre. Du point de vue du ou de la chercheur-e, ce type de dispositif s'apparente à de la recherche-action ou de la recherche collaborative. Nous visons à travailler *avec* plutôt que *sur* les enseignant-e-s (Lieberman, 1986, cité par Vinatier et Rinaudo, 2015). Cette distinction permet une meilleure compréhension des représentations et donc des obstacles rencontrés par les enseignant-e-s. Le dispositif garantit aussi une complémentarité – et non une hiérarchie – entre les participant-e-s. En effet, des enseignant-e-s, des formateurs-chercheurs, des formatrices-chercheuses, voire des décideuses ou décideurs se rencontrent et pensent des problèmes communs avec des compétences variables et des points de vue spécifiques, ce qui permet la construction de conflits cognitifs potentiellement porteurs de développement. Plus communément, les *lesson studies* valorisent autant les savoirs théoriques que les savoirs issus de la pratique, tous étant pertinents et dignes d'apprentissage.

Nos analyses se structurent en trois temps détaillés dans les prochains paragraphes. Premièrement, nous effectuerons une comparaison globale des trois leçons de recherche. Puis, une analyse plus fine des pratiques langagières, opérationnalisant les fonctions de l'enseignant-e évoquées plus haut, nous permettra d'identifier quelques conditions de secondarisation. Nous terminerons par la présentation de quelques données chiffrées qui permettent la mise en évidence de quelques limites aux résultats.

3. Analyse et comparaison globale des trois leçons de recherche

La leçon de recherche a pour visée l'introduction un nouveau thème : celui de l'*approvisionnement*. Il s'agit en particulier de comprendre ce qu'est une *filière de production-consommation*³ et de se questionner dans une perspective géographique, afin de préparer l'enquête à mettre en œuvre dans les leçons suivantes. Le tableau 1 ci-dessous permet une première comparaison des tâches entre les trois leçons selon les différentes phases des leçons.

Tableau 1

Les différentes phases de la leçon de recherche et son évolution

Phases	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
1	Tâche : créer un nouveau produit.	Tâche : expliquer comment le produit arrive dans les mains du consommateur ou de la consommatrice.	Tâche : expliquer comment le produit arrive dans les mains du consommateur ou de la consommatrice
2	Les élèves présentent leurs produits.	Les élèves prennent connaissance des schémas/dessins.	Les élèves prennent connaissance des schémas/dessins
3	Identifier les catégories de la filière de production-consommation.	Identifier les questions à se poser à chaque étape.	Analyse des points communs et des différences
4	Identifier les questions à se poser à chaque étape.	Identifier les caractéristiques de la filière de production-consommation.	Synthèse portant sur la filière de consommation

À la lecture du tableau 1, trois différences peuvent être mises en évidence. Elles résultent de discussions dans le groupe et font suite à la phase d'analyse :

- Entre la leçon 1 et la leçon 2, la tâche initiale se modifie. Alors que la tâche 1 est centrée sur la *création* d'un nouveau produit, la tâche des leçons 2 et 3 est centrée sur la *représentation* d'une filière de production-consommation. Ce choix vise à éviter le registre technique – ou technologique – induit par la tâche 1. Un recentrage sur les enjeux de représentation permet de revenir au cœur de la géographie scolaire proposée en Suisse romande destinée aux élèves de 8 à 12 ans.

² Cette application permet de recenser toutes les notes prises par un observateur ou une observatrice lors d'une leçon.

³ Notion présente dans le plan d'études.

- Dans la leçon 1, les élèves présentent leur produit, alors que dans les leçons 2 et 3, les productions d'élèves sont affichées, puis commentées par les élèves. Ce choix vise à faciliter le questionnement autour de la filière de production-consommation, puis le repérage des caractéristiques de cette filière.

Enfin, il a été constaté, lors de la leçon 2, que les productions d'élèves n'étaient pas vraiment exploitées dans le but de construire un savoir. Un accent particulier a donc été porté, lors de la leçon 3, sur l'analyse des points communs et des différences.

4. Analyse des fonctions de l'enseignant-e

Regardons maintenant plus en détail l'évolution des pratiques langagières lors de ces trois leçons, sur la base des fonctions de l'enseignant-e mentionnées plus haut.

4.1 La finalisation

Tableau 2

Formulation de la tâche initiale

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
Donc, vous allez, par équipe, inventer (PAUSE) un produit, ce qu'on appelle aussi un bien de consommation (...) Vous allez indiquer le titre (ACCENTUÉ) du nouveau produit et puis vous allez le dessiner (ACCENTUÉ).	Et la question que, qu'on aimerait que vous vous posiez, c'est comment vous imaginez, comment vous pensez que ces objets sont arrivés jusque-là ? (...) Vous expliquez, donc aux uns et aux autres, à vos camarades, par des schémas , par des dessins , par du texte , comment vous pensez ce que vous avez réfléchi, ce que vous avez échangé ensemble, sur comment c'est arrivé dans vos mains finalement.	Et puis aujourd'hui on va s'intéresser à des produits qui sont sur cette table. On va s'intéresser à la filière de production et ça va se passer comme ça : vous allez recevoir par groupe de deux un produit au hasard, donc vous allez devoir expliquer comment (ACCENTUÉ) ce produit arrive dans les mains du consommateur . Et on vous demande, on aimerait que vous identifiiez toutes (ACCENTUÉ ET FAIT LE SIGNE AVEC L'INDEX) les étapes qui permettent aux produits d'arriver jusque dans les mains du consommateur .

Nous constatons que la formulation de la tâche initiale est de type déclaratif dans la leçon 1, alors qu'elle est de type interrogatif dans la leçon 2. Il s'agit dès lors de se questionner, comme le préconise la démarche d'enquête (Fierz, 2017 ; Simonneaux, 2019). Par ailleurs, une panoplie d'outils sémiotiques est d'emblée présentée (*schémas, dessins, textes*). Dans la leçon 3, la question est reprise, mais des termes spécifiques sont ajoutés (*produit, consommateur, étapes*). L'enseignant-e définit clairement le registre qui va être travaillé dans la suite de la leçon et précise l'opération mentale attendue (il ne s'agit plus de faire, mais d'expliquer). Nous pouvons donc comprendre que de telles pratiques langagières créent les conditions permettant la secondarisation.

4.2 Le développement

Tableau 3

Différentes manières de relancer la discussion

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
(47'00) Ens : Très bien. Je crois qu'on a compris. Quel est l'avantage pour le consommateur, pour celui qui a ce frigo?	(49'15) Ens : Toi tu dis « Où ça pousse » ? « Où ça pousse ? » Est-ce que tu es au niveau de... sur un arbre ? Sur une petite plante ? Où dans un jardin ? Ou est-ce que tu es plutôt sur « Où ça pousse ? En Afrique, en Amérique, en Australie ? »	(42'05) Ens : La question c'est est-ce que c'est toujours comme ça ? Il y a euh XXX nous a dit ben après le transport il y a quelqu'un qui achète le produit pour ensuite le revendre XXX et XXX disent ben non, c'est pas tout le temps comme ça ; par exemple y a des agriculteurs ben ils vendent directement.

À de multiples reprises, l'enseignant-e est amené-e, dans une leçon, à relancer la discussion ou à faire expliciter les propos des élèves. Dans la leçon 1, l'extrait montre comment l'enseignant change de registre et passe d'un registre technique (le fonctionnement du frigo) à un registre géographique (celui des actrices et acteurs). Dans la leçon 2, l'enseignante déplace également le discours pour sortir du registre des sciences de la nature, qui ne fait pas l'objet de la leçon. Elle pose dès lors la question de la localisation pour revenir sur un concept géographique⁴. Dans la leçon 3, on peut observer que l'enseignante tente de mettre en relation différentes voix – ou de gérer l'hétéroglossie. La question ne vise plus à ramener les élèves dans un certain registre, mais plutôt à mettre en évidence un questionnement propre à la filière de production-consommation : existe-t-il des intermédiaires ou, au contraire, les agricultrices et agriculteurs peuvent-elles et ils vendre directement leurs propres produits ? On constate ici une orchestration aboutie de l'hétéroglossie (Jaubert, 2007), dès lors qu'elle permet de mettre en évidence un débat qui pourrait se dérouler dans la société ou dans le monde scientifique.

4.3 L'intégration (ou la séquentialisation)

Tableau 4

L'intégration des savoirs

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
(1'05'05) Ens : Voilà (...) le jaune, vous le voyez sur le schéma (MONTRE SUR LE SCHEMA) c'est tout à la fin, déjà le jaune. C'est consommer (ACCENTUÉ), donc c'est celui qui va utiliser le produit. Ça c'est un ensemble de questions qu'on va se poser. Qui consomme et pourquoi ?	(1'13'50) Ens : Ensuite. Le violet, on parle de transport. Et le transport, comme le constate très justement XXX, le transport se situe là, mais aussi là (MONTRE SUR LE TBI). Je l'ai exprimé plusieurs fois. C'est-à-dire que, souvent, chaque étape les produits ils ont besoin d'être transportés, d'être déplacés. Vous avez émis plusieurs hypothèses sur comment : « en avion », « en bateau », « en camion ».	(33'04) Chercheuse : tout ce que vous avez dessiné là y a des choses qui sont communes à tous (ACCENTUÉ) d'accord ? Et qui décrit ce qui s'appelle une chaîne de consommation et de consommation d'accord ? Donc maintenant si on essaie de se dire bon alors qu'est-ce qu'on trouve si on doit dire à quelqu'un ? C'est quoi une chaîne de production consommation ? Qu'est-ce qu'on va lui dire ? Qu'est-ce qu'on lui dit à partir de tout ce qu'on a écrit là ? Et ce qui est posé là ? Qu'est-ce qu'on lui dit ? C'est quoi ?

Les pratiques langagières permettant de faire la synthèse du savoir travaillé dans la leçon peuvent être également fort variées. Dans la leçon 1, nous constatons que l'essentiel du travail est réalisé par l'enseignant. Il indique la dernière étape de la filière (*consommer*), puis il indique à haute voix (*Ça c'est un ensemble de questions qu'on va se poser*). L'usage du pronom impersonnel « on » traduit bien l'ambiguïté de la situation. En effet, il s'agit plutôt des questions de l'enseignant. Rien n'indique que les élèves vont se les approprier.

Lors de la 2^e leçon, la démarche est sensiblement la même, mais l'enseignante fait des liens entre les étapes de la filière et les propositions des élèves. Le pronom « vous » est utilisé (*Vous avez émis plusieurs hypothèses sur comment*). Nous constatons toutefois que les enjeux de schématisation ne sont pas repris. Lors de la 3^e leçon, c'est une chercheuse qui prend la parole pour amener une réflexion sur les caractéristiques de la filière de production-consommation. Elle insiste sur les caractéristiques communes et met les élèves en situation fictive de devoir expliquer cela à un autre interlocuteur ou interlocutrice. Cette stratégie énonciative a l'avantage de permettre une prise de recul et une communication des résultats de la réflexion. À la fin de la leçon, l'enseignante a donc pu construire un schéma simplifié qui est valable pour une grande majorité de produits. Nous terminons à présent ce tour d'horizon par quelques exemples de désaccords survenus dans le cadre de ces leçons.

⁴ Précisons que les principaux concepts géographiques traités au cycle 2 sont l'organisation de l'espace, la localisation, les actrices et acteurs et l'échelle.

4.4 La gestion des désaccords

Tableau 5

La gestion des désaccords

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
(1'21'09) Ens : (...) Et puis si on prend maintenant la question de la production ? (...) À quoi faut-il réfléchir ? Oui ? El : S'il faut produire dans une usine ou pas ? Ens : Alors si ce n'est pas dans une usine c'est comment ? El : C'est, euh, dans un garage... Ens : Ah, euh, dans un garage ? Tu as déjà vu des objets qui se fabriquent dans un garage ? (...) Ens : Oui, mais là, mais dans ce cas, ce ne sont pas des produits qui vont être vendus. Ce sont des passionnés qui bricolent et qui fabriquent des objets pour eux.	(39'57) Ens : C'est bon, autre question de compréhension ? El : En fait, j'ai vu, là-bas, c'est l'usine... C'est marqué que le sel il vient des montagnes. Mais moi je sais que le sel il vient de la mer. (...) Ens : Oui. Là on a deux sels différents. Deux sels de table. Luc a raison, il manquerait un troisième sel ici, qui serait un sel de mer.	(35'58) Chercheuse : Et bien moi je vous dis juste si j'étais dans la classe d'à côté je vous dirais que j'étais pas d'accord parce qu'un vélo je ne suis pas en train de le planter pis il pousse pas des vélos donc c'est pas juste allez on recommence on re-réfléchit. Ens : y a Marie ⁵ qui va nous expliquer E1 : de chaque côté je trouve qu'il y a c'est différent parce que si on récolte un vélo comme des carottes ça ne va pas marcher mais y a c'est toujours différent on fait différemment quand on voit la mozzarella et pis on voit le sel ici ben c'est pas la même chose (...) on construit pas de la même manière (...) E2 : ben au lieu de dire on récolte c'est plutôt on produit le euh on produit après on l'expédie après on l'achète les vendeurs ils achètent et après ils revendent

Les trois exemples de désaccord ci-dessus sont fondamentalement différents. L'exemple de la leçon 1 est un désaccord entre l'enseignant et un élève à propos des lieux de production. L'enseignant résout le problème en apportant sa propre opinion, qui d'ailleurs est discutable (on ne fabrique pas des objets liés à la vente dans son propre garage). Il n'ouvre pas véritablement le débat sur ce point.

L'exemple de la leçon 2 présente un désaccord entre deux élèves à propos de la provenance du sel. Même s'elle ouvre la discussion, l'enseignante finit par régler le désaccord en proposant d'ajouter un « troisième sel ».

Dans l'exemple 3, le désaccord est introduit par une chercheuse dans le but d'ouvrir la discussion au sujet des termes à choisir pour décrire une filière, quel que soit le produit. Le premier élève a de la difficulté à prendre de la distance par rapport aux exemples de produits (vélo, carottes, mozzarella). Le deuxième élève, en revanche, va proposer le verbe « produire » (au lieu de « récolter ») pour décrire la première étape de la filière. Le choix des mots est donc crucial lors de cette étape censée amener les élèves à généraliser sur la base de cas particuliers.

Quelques données chiffrées

Les analyses menées ci-dessus mettent en évidence le travail mené par un groupe *lesson study* pour améliorer la leçon, et notamment les apprentissages des élèves. Toutefois, la leçon 3, même si elle paraît bien pensée,⁶ est encore largement portée par l'enseignante et montre ses limites, comme en témoigne l'analyse chiffrée des tours de parole :

⁵ Tous les prénoms attribués dans cet article sont fictifs.

⁶ Son déroulement figure d'ailleurs sur notre site internet à l'adresse suivante : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/3ls/plans-de-lecon.html>

Tableau 6*Répartition des tours de parole (leçon 3)*

N élèves = 17	N tours de paroles = 421
Enseignant-e	243 (57.7% des tours de parole)
Nino	41 (9.7%)
Nora, Vivian, Mélanie, Tim, Lili, Tom	entre 10 et 18 tours (2.4% - 4.3%)
Eric, Vladim, Beat, David, Ervin, Marie	entre 2 et 7 tours
Lou, Roxane	1
Non déterminés	45

Le tableau 6 montre que l'enseignant-e prend en charge plus de la moitié des tours de parole. Les élèves sont donc relativement peu présent-e-s dans la discussion, mis à part Nino, qui s'exprime nettement plus que les autres élèves.

En ce qui concerne les principales notions géographiques, on constate qu'elles sont principalement prononcées par l'enseignant-e, comme l'illustre le tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7*Les principales notions (leçon 3)*

Notions	Nombre d'occurrences	Qui
Filière	7	Enseignant-e
Production/produire	6/2	Enseignant-e
Fabrication	3	Élève (2) Enseignant-e (1)
Fabriquer	4	Enseignant-e
Source	12	Enseignant-e
Consommation	0	-
Consommateur/consommatrice	9	Enseignant-e
Transport	9	Élève (1) Enseignant-e (8)

Conclusion

Les résultats de nos analyses mettent en évidence le fait que les pratiques langagières (Jaubert, 2007) mises en œuvre dans les trois leçons de géographie observées ne sont pas les mêmes. Alors qu'elles relèvent du registre technique dans la leçon 1, elles s'orientent peu à peu, à partir de la leçon 2, vers des questionnements qui relèvent de modes de pensée géographiques (D'où proviennent les aliments ? Où l'usine est-elle localisée ? À quelle échelle doit-on réfléchir pour comprendre la filière de production-consommation ? Consomme-t-on toujours à domicile ?) et de systèmes sémiotiques spécifiques (Comment représenter un transport ? Quel outil faut-il utiliser pour représenter une filière ? Quels symboles utiliser ?).

Nous avons par ailleurs pu mettre en évidence une tension, dans les choix effectués par le groupe, entre l'importance de faire problématiser les élèves (avec un regard géographique) et la nécessité de faire construire des savoirs leur donnant ainsi une vue plus complète des enjeux liés au thème. Ainsi, la notion de filière de production-consommation, par exemple, abordée à partir de produits familiers (mozzarella, carottes, chocolat, etc.) a constitué un point d'ancrage central pour pouvoir se poser des questions géographiques.

En ce qui concerne les principaux indicateurs qui permettent d'identifier le processus de secondarisation, nous pouvons mentionner l'explicitation du sens de l'activité (par exemple en s'adressant à un destinataire fictif), l'explicitation des enjeux cognitifs, la mise en débat des énoncés des élèves (avec la nécessité de les vérifier scientifiquement) ou encore la mobilisation de concepts. Nous rejoignons ici les constats formulés par d'autres autrices et auteurs dans le cadre de précédents travaux portant sur la secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004 ; Philippot, 2009).

Nos observations ont par ailleurs mis en évidence la dissymétrie entre, d'une part, le travail cognitif des élèves et, d'autre part, le travail cognitif de l'enseignant-e. En effet, dans les trois leçons observées, ce sont les enseignant-e-s qui « portent » la leçon, qui organisent le questionnement et qui décident de ce qui peut être débattu. Une très faible place est ainsi laissée aux élèves.

En matière de formation des enseignant-e-s, le dispositif *lesson study* semble s'avérer bénéfique à plus d'un titre. Il permettrait de modifier le rapport au savoir des enseignant-e-s, en l'occurrence en travaillant sur des modes de pensée géographiques rattachés à des concepts intégrateurs (Hertig, 2009). Il permettrait aussi de travailler sur la posture de l'enseignant-e dans le cadre de la démarche d'enquête et, dans le cadre du traitement de questions socialement vives, amènerait l'élève à penser par lui ou elle-même et à mobiliser une pensée à la fois critique, créative et attentive (Panissal et al., 2016).

Le plus difficile reste toutefois à concrétiser, à savoir travailler sur des formes d'interactions à privilégier dans le cadre de tels enseignements. Il s'agirait de mettre de côté le format « classique », de type IRF (initiation-réponse-feedback) qui ne permet pas vraiment de faire émerger des raisonnements, qui favorise peu les échanges entre les élèves et qui n'est donc pas ou peu propice au développement d'une pensée réflexive et émancipatrice. Des modalités plus ouvertes seraient à privilégier pour sortir du modèle magistro-centré qui a fait ses preuves à partir de l'introduction, à la fin du 19^e siècle, de la géographie à l'école, mais qui ne semble plus vraiment adéquat à l'heure actuelle.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- 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.
- Breithaupt, S., Ducrey Monnier, M., Pache, A., et Honoré, E. (2017). Formation à l'enseignement de la géographie et de l'histoire : les enjeux de la secondarisation dans un dispositif Lesson Study. Dans F. Pasche et G. Melfi (dir.), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (Actes de la recherche de la HEP-Bejune) (p. 63-80). HEP Bejune.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 67-82.
- Cariou, D. (2003). Représentations sociales et didactique de l'histoire. *Le cartable de Cléo*, 3, 169-173.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Fierz, S. (2017). *Le domaine Sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d'études romand*. Bulletin CIIP, 4(17), 3-5.
- Hertig, P. (2009). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignant-e-s spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignant-e-s de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Thèse de doctorat en géosciences et sciences de l'environnement, Université de Lausanne.
- Hertig, P. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 125-137). De Boeck.
- Jaubert, M., et Rebière, M. (2005). Gestes et genres professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 23-24.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*. Texte présenté au Colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne, Valenciennes.
- Lewis, C., et Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step : how teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Miyakawa, T., et Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignant-e-s : étude collective d'une leçon. *Éducation et Didactique*, 3(1), 77-90.
- Moscovici, S. (1961-1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Puf.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, (39/40), 12-49.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 65-102). INRP.
- Nonnon, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. Dans L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 43-65). De Boeck.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Presses universitaires de Rennes.
- Pache, A., Breithaupt, S., et Cacheiro, J. (2018). Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des Lesson Study. *L'information géographique*, 82(3), 115-131.

- Pannisal, N., Jeziorski, A., et Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menée avec des élèves de collège. *Diversités Recherches et Terrains*. <https://www.unilim.fr/dire/730>.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de école primaire: les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims.
- Philippot, T. (2009). Des enseignant-e-s de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 60, 63-74.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 225-257). INRP.
- Roy, P., Pache, A., et Gremaud, B. (dir.). (2017). *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. CAHR.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français*. (p. 17-28). Coll. Paideia, Presses universitaires de Rennes.
- Simonneaux, J. (dir.). (2019). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Educagri.
- Souplet, C. (2012). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. *Questions méthodologiques. Éducation et Didactique*, 6(1), 97-115.
- Vinatier, I., et Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefour de l'éducation*, 39(1), 9-18.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

Mots clés : Géographie ; école primaire ; pratiques langagières ; secondarisation ; Lesson Study

Sprachpraktiken, die den Sekundarisierungsprozess im Geographieunterricht in Zyklus 2 fördern

Zusammenfassung

Dieser Beitrag basiert auf der Hypothese, dass das Konzept der «Sekundarisierung» besonders geeignet ist, um eine Verbindung zwischen Sprachübungen und Prozessen der Wissenskonstruktion herzustellen, die im Rahmen des Geographieunterrichts an der Grundschule untersucht werden. Auf der Grundlage eines unterrichtsbasierten Forschungs-Trainingsdesigns vom Typ «Lesson Study» zeigen die Autoren, dass sich der Unterricht über die Nahrungskette verändert, wenn die Lektionen wiederholt werden. Tatsächlich ändert sich die zentrale Aufgabe, die sprachliche Beschreibung wird präziser und die Diskussion nimmt eine wichtigere Rolle ein. Die Ergebnisse zeigen auch eine Asymmetrie zwischen der kognitiven Aktivität der Schülerinnen und Schüler und der der Lehrerinnen und Lehrer, was darauf hinweist, die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen diesbezüglich zu fördern und zu stärken.

Schlagworte: Geographie; Grundschule; Sprachübungen; Sekundarisierung; *Lesson Study*

Pratiche linguistiche che promuovono il processo di secondarizzazione nelle lezioni di geografia nel Ciclo 2

Riassunto

Questo articolo si basa sull'ipotesi che il concetto di secondarizzazione sia particolarmente proficuo per collegare le pratiche linguistiche e la costruzione di conoscenze nel contesto delle lezioni di geografia nella scuola primaria. Adottando un dispositivo di ricerca-formazione del tipo Lesson Study, gli autori mostrano che l'insegnamento sulla catena di produzione-consumo assume una forma diversa man mano che le lezioni vengono ripetute. Infatti, il compito centrale cambia, il registro linguistico diventa più chiaro e il dibattito assume un ruolo più importante. I risultati mostrano anche una dissimmetria tra il lavoro cognitivo degli alunni e quello dell'insegnante, che rende necessario rafforzare la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: Geografia; scuola elementare; pratiche linguistiche; secondarizzazione; *Lesson Study*

Language practices promoting the secondarisation process as part of geography lessons in cycle 2

Summary

This article is based on the hypothesis that the concept of secondarisation is particularly fruitful linking language practices and knowledge construction in the context of geography lessons in primary school. Based on a Lesson Study type research-training design, authors show that teaching on the production-consumption chain takes a different form as lessons are repeated. Indeed, the central task changes, the language register becomes clearer and the debate takes on a more important role. The results also show a dissymmetry between the cognitive work of pupils and that of the teacher, which makes it necessary to strengthen teacher training.

Keywords: Geography; primary school; language practices; secondarisation; *Lesson Study*

Alain Pache est professeur HEP ordinaire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Il mène des recherches dans le domaine de la didactique de la géographie et de l'éducation en vue d'un développement durable, avec un accent sur la pensée sociale et les pratiques langagières.

HEP Vaud, av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-Mail : alain.pache@hepl.ch

Sandrine Breithaupt est professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse et responsable du laboratoire lausannois Lesson Study (3LS). Elle mène ses recherches dans l'appropriation des savoirs et du développement de l'humain dans une perspective historico-culturelle en milieu scolaire et en formation à l'enseignement. Ses intérêts l'amènent à penser les organisations apprenantes du leadership des directions scolaires jusqu'aux apprentissages des élèves.

HEP Vaud, av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-Mail : sandrine.breithaupt@hepl.ch