



HAL
open science

Topogenèse et dispositions. Des concepts pour une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage

Didier Cariou

► To cite this version:

Didier Cariou. Topogenèse et dispositions. Des concepts pour une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage. *Didactiques et Disciplines*, 2024, 2 (4), pp.149-167. 10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50019 . hal-04654995

HAL Id: hal-04654995

<https://hal.univ-brest.fr/hal-04654995v1>

Submitted on 20 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Topogenèse et dispositions. Des concepts pour une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage

Didier CARIOU

Université de Brest, CREAD. France

didier.cariou@univ-brest.fr

Résumé

Ce texte articule des éléments de la sociologie dispositionnaliste de Bourdieu à certains concepts de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) pour envisager une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage. Diverses études ont montré que l'analyse sociologique et l'analyse didactique peuvent se rencontrer par l'usage de concepts communs ou convergents. Le concept de *topogenèse* est proposé ici comme concept candidat à cette approche commune. Ce concept élaboré par Chevallard permet de décrire la position (topos), haute ou basse, occupée par chacun des agents dans une situation didactique, de rendre compte du rôle de chacune et de chacun dans le processus d'appropriation des savoirs en jeu dans la situation. Il conduit à voir une situation d'apprentissage comme une situation sociale où des dispositions inégalement incorporées par les élèves rendent compte de leur position différenciée par rapport aux savoirs dans l'espace de la situation didactique et orientent leur sens pratique. Le concept de topogenèse sert ici à analyser les interactions à l'intérieur d'un groupe d'élèves âgés de dix ans, lors d'une séance d'histoire où il leur est demandé de rédiger une synthèse portant sur les événements marquants du début de la Révolution française qui avaient été étudiés lors des séances précédentes. Deux élèves en position haute manifestent des dispositions qui leur permettent de gérer la construction des savoirs au cours de la séance, tandis qu'une élève qui se place (et est placée) en position basse se consacre à une activité de scribe peu pourvoyeuse d'apprentissages. Un dernier élève abandonne une position initiale de hors-jeu et manifeste des dispositions plus propices aux apprentissages quand est modifié le dispositif de la situation d'apprentissage. L'inégale appropriation des savoirs par les élèves est analysée sur le plan didactique et sur le plan social.

Mots-clés

Situation didactique – Contrat didactique différentiel – Topogenèse – Positions – Dispositions

Abstract

This paper links elements of Bourdieu's dispositional sociology to some concepts of the Theory of Joint Action in Didactics (TACD), in order to envisage a sociodidactic analysis of a learning situation. Various studies have shown that sociological analysis and didactic analysis can meet through the use of common or convergent concepts. The concept of topogenesis is proposed here as a candidate for this common approach. Developed by Chevallard, this concept describes the position (topos), high or low, occupied by each of the agents in a didactic situation, and accounts for the role of each in the process of appropriating the knowledge at stake in the situation. It leads us to see

a learning situation as a social situation in which dispositions, unequally incorporated by pupils account for their differentiated position in relation to knowledge in the space of the didactic situation, and guide their practical sens. The concept of topogenesis is used to analyse the interactions within a group of ten-year-old pupils, during a history session in which they are asked to write a synthesis of the key events at the start of the French Revolution that had been studied in previous sessions. Two pupils in the high position demonstrate a disposition that enables them to manage the construction of knowledge during the session, while one pupil who places herself (and is placed) in the low position devotes herself to a scribe's activity that does not provide much learning. A final pupil abandons an initial offside position and shows more conducive dispositions to learning when the learning situation is modified. The unequal appropriation of knowledge by students is analysed from both didactic and social perspectives.

Keywords :

Teaching situation - Differential didactic contract - Topogenesis - Position - Disposition -

Introduction

Depuis l'échange fondateur entre Lahire et Joshua (1999), les différences entre la didactique et la sociologie sont régulièrement rappelées (Lahire, 2007, p. 73-76 ; Losego, 2016, p. 68 ; Souto Lopez et Dehantschutter, 2020, p. 19). La didactique envisagerait en priorité le savoir disciplinaire, sa transmission et son appropriation par un Élève générique et abstrait. La sociologie se préoccuperait du contexte social, des rapports de domination et de reproduction sociale au cœur de l'école ou bien des stratégies des acteurs de l'école. Elle attacherait peu d'importance aux savoirs et à leur transmission et renverrait les déterminants sociaux de la réussite ou de l'échec des élèves à des facteurs externes à l'école, à leur genre, à leur origine sociale, etc.

La frontière entre les deux champs disciplinaires est cependant devenue poreuse. Depuis plusieurs années, la didactique, toujours attentive aux processus d'enseignement et apprentissage dans des champs de connaissance spécifiques, se préoccupe également des logiques sociales à l'œuvre dans les apprentissages. Elle étudie les pratiques et les interactions en classe pour comprendre les raisons d'une appropriation différenciée des savoirs par les élèves. La sociologie se soucie davantage des savoirs au cœur des relations sociales et se tourne également vers le rôle des processus cognitifs et des dispositifs dans la production des inégalités d'apprentissage (Bonnery, 2011, p. 80 ; Rayou, 2014, p. 94 ; Losego, 2016, p. 68-71). La didactique, conçue alors comme une « science des relations sociales dans des institutions particulières à propos d'un objet spécifique qui est la gestion des savoirs » (Lahire et Joshua, 1999, p. 33), est attirée du côté des sciences sociales et peut dialoguer avec la sociologie pour interroger la médiation des rapports sociaux dans les situations d'apprentissage (Lahire, 2007, p. 76-77 ; Bonnery, 2011, p. 81). Les déterminations sociales contextuelles tout comme les pratiques de classe sont prises en compte dans la genèse des appropriations inégales des savoirs par les élèves.

Nous proposons de participer à ce dialogue en convoquant le concept didactique de *topogenèse* pour une approche sociodidactique. Ce concept élaboré par Chevallard (1991) désigne la position respective occupée par les différents agents dans une situation d'apprentissage. Il relie la position occupée par chaque élève à ses dispositions propres et aux stratégies qui lui permettent de s'appropriier, ou non, les savoirs en jeu. Notre propos est situé

du point de vue de la didactique et surtout de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019), cadre habituel de nos recherches, et propose un rapprochement avec une sociologie de type dispositionnel. Pour fonder notre proposition, nous analyserons ensuite une situation d'apprentissage en classe d'histoire en CM2 (élèves âgés de dix ans) au prisme du concept de topogénèse.

1. Des modalités pour un rapprochement de la sociologie et de la didactique

1.1. Pour une approche sociodidactique des interactions didactiques dans la classe

Afin de préciser la nature et l'usage du concept de topogénèse, nous exposons quelques caractéristiques de la TACD et de ses principaux concepts pour rappeler que celle-ci se prête particulièrement à un dialogue avec la sociologie (Souto Lopez et Dehantschutter, 2020, p. 32). La TACD invite à voir les interactions dans la classe comme le produit d'une action conjointe entre une enseignante ou un enseignant et des élèves, et dont la finalité est l'appropriation d'un savoir (Sensevy, 2011). L'action conjointe est sociale car l'action de chacune et de chacun est coordonnée, l'une entraînant l'autre pour produire des effets sur les apprentissages. L'accent mis sur l'action conjointe sert à rappeler que les savoirs sont transmis et appropriés au cours d'interactions sociales entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves mais parfois aussi entre les élèves (Losego, 2016, p. 73). L'action conjointe se déroule dans le cadre d'une *situation didactique* construite par l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'apprentissage et où se développent les relations, relatives à des savoirs, entre ces agents. Ces derniers endossent des rôles différenciés pour interagir avec un milieu didactique dans le but de s'approprier des savoirs (Brousseau, 2010).

Ces interactions sont étudiées avec le concept de *contrat didactique*. Ce concept central de la didactique permet de tisser des liens avec l'approche sociologique (Losego, 2016, p. 72). En effet, il a d'abord été défini par Brousseau (1998, p. 72-73), en partie en référence à la sociologie interactionniste. Il désigne le système des attentes réciproques entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves par rapport aux savoirs en jeu dans une situation didactique.

La TACD a opéré une relecture de la définition du contrat didactique qui accentue la proximité avec la sociologie en caractérisant ce dernier comme un *système d'attentes et d'habitudes* (Sensevy, 2011, p. 106). Cette relecture introduit dans la définition du concept de contrat didactique le système des savoirs et des capacités déjà acquis par les élèves au cours de leurs expériences scolaires passées, caractérisé comme un système d'habitudes. Ce dernier permet aux élèves d'interpréter les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant à leur égard, pour tenter d'y répondre, en participant du système d'attentes. La relecture du concept de contrat didactique par la TACD conduit à envisager ce dernier comme un *habitus didactique* (Sensevy, 2011, p. 99) en opérant un rapprochement avec la sociologie dispositionnaliste de Bourdieu. En effet, *l'habitus* est défini par Bourdieu comme « un système de dispositions durables » (Bourdieu, 1972, p. 256 et p. 261). Ces *dispositions*, construites et incorporées au cours des expériences passées des agents, permettent à ces derniers de percevoir et d'apprécier une situation, conçue comme un champ de potentialités objectives, afin d'agir et d'accomplir des tâches diversifiées dans cette situation. Sur cette base, nous considérons que les élèves

répondent aux attentes professorales par la mobilisation d'un système de dispositions incorporées en tant que système d'habitudes dans le contrat didactique et qui constituent l'habitus par lequel les élèves développent leur sens pratique, savent ce qu'il y a à faire dans la classe et développent des stratégies pour répondre aux attentes professorales et participer ainsi du système d'attentes (Bourdieu, 1984, p 119 ; Sensevy, 2011, p. 28). Vu en tant qu'habitus didactique, le concept de contrat didactique permet de prendre en compte les dispositions des élèves dans une situation didactique.

Dans les analyses qui suivent, nous mobilisons également le concept de *milieu didactique*. Brousseau le définit comme « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p. 32). Selon cette acception, le milieu didactique désigne non seulement les supports travaillés par l'élève qui actualisent les savoirs à acquérir, mais aussi les capacités et les savoirs déjà acquis par l'élève qui agissent sur lui et lui permettent d'agir sur le milieu pour s'engager dans un apprentissage. La relecture de ce concept par la TACD (Sensevy, 2011) définit le milieu didactique plutôt comme l'ensemble des supports de travail soumis aux élèves, qui se présentent tout d'abord à leurs yeux comme un ensemble de formes sémiotiques éparses et qui, de ce fait, posent problème. Les élèves doivent engager une enquête pour résoudre ce problème afin de transformer les formes sémiotiques éparses en un ensemble cohérent de significations. La relecture du concept de milieu par la TACD déporte donc la caractérisation de ce que sait déjà l'élève vers le système d'habitudes du contrat didactique. En référence à la sociologie de Bourdieu, le contrat didactique est alors envisagé comme un *système de dispositions disponibles* pour répondre aux attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, et le milieu comme un *système de potentialités* où se déploient ces dispositions, par une dialectique du contrat didactique et du milieu (Sensevy, 2011, p. 110 et p. 255).

1.2. Un champ dégradé en appareil

Pour outiller une approche sociodidactique, nous proposons d'articuler certains concepts de la TACD à une sociologie dispositionnelle. Cependant, la situation que nous analysons plus loin ne permet pas d'articuler les concepts de dispositions et d'habitus à celui du champ, entendu comme l'espace où se jouent les rapports de force entre des agents engagés dans la conquête des positions différenciées (Bourdieu, 1984, p. 113-114). En effet, lorsque Doussot (2014, p. 565-586) propose de mobiliser la théorie des champs pour rendre compte de la logique pratique des agents dans une classe envisagée comme un champ, il rappelle que, dans le fonctionnement habituel de la classe d'histoire, le champ se réduit souvent à un *appareil* (Bourdieu, 1984, p. 136-137 ; 1997, p. 228) : un dominant dans le champ (ici : l'enseignante ou l'enseignant) annihile les réactions des agents dominés du champ (ici : les élèves) ainsi que les luttes et les tensions entre les agents du champ. Un appareil constitue un état « pathologique des champs » (Bourdieu, 1984, p. 137). Le modèle des *boucles didactiques* (Audigier *et al.*, 1996) montre par exemple qu'une séance d'histoire est généralement menée de bout en bout par l'enseignante ou l'enseignant qui produit un énoncé général, pose une question aux élèves qui cherchent la réponse dans un document, valide ou invalide leur réponse, produit un nouvel énoncé général développant cette réponse, et ainsi de suite. Lorsque domine le modèle question-tâche-réponse, l'enseignante ou l'enseignant occupe une position haute et maintient les élèves en position basse d'exécutants.

Selon Doussot (2014), un champ historique scolaire est envisageable si les prises de position des élèves rompent avec les pratiques habituelles de recherche de la réponse à la question posée par l'enseignante ou l'enseignant, et si les élèves débattent des modalités de l'étude du passé et de l'interprétation des documents étudiés. Le champ historique scolaire entretient alors une parenté avec le champ de l'histoire savante. La situation que nous étudions plus loin relève du fonctionnement habituel des situations didactiques en histoire et constitue un champ dégradé en appareil. La théorie de Bourdieu nous invite cependant à ne pas rapporter les productions différenciées des élèves à leurs seules qualités de « bon » ou « mauvais » élèves, issus de milieu « favorisé » ou « défavorisé », mais à tenir compte de leurs dispositions qui rendent compte de leur conduite lors des interactions didactiques en fonction de l'enjeu qu'ils attribuent à la situation didactique.

1.3. Des concepts candidats à une approche sociodidactique

Diverses modalités de rapprochement de la didactique et de la sociologie existent pour une étude conjointe des phénomènes d'apprentissage. Ces rapprochements peuvent procéder d'une « interdisciplinarité par l'objet » (l'étude de la différenciation à l'œuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage), d'une « interdisciplinarité par la méthode » (entretiens, observations de classe, etc.) ou d'une « interdisciplinarité par les concepts » croisant la sociologie et la didactique (Souto Lopez et Dehantschutter, 2020, p. 32). Notre étude relève de cette dernière approche où des travaux montrent comment certains concepts rendent possible une convergence des deux disciplines.

Par exemple, l'analyse de l'activité d'une élève lors d'une séance d'aide aux devoirs après la classe, en collège, met en lumière les dimensions contextuelles et relationnelles de cette séance et articule l'analyse de la sociologie et celle de la didactique à partir du concept partagé d'*arrière-plan* (Rayou et Sensevy, 2014). L'analyse de l'arrière-plan des contraintes didactiques internes à la séance et à l'exercice proposé à l'élève est combinée à l'analyse de l'arrière-plan des modalités contextuelles du dispositif d'aide aux devoirs et de la nature des incitations au travail formulées par l'adulte à l'égard de l'élève. De même, le concept de *malentendu socio-cognitif*, construit par les sociologues, converge avec le concept de *contrat didactique différentiel* de la didactique (Rochex, 2001, p. 348-350 ; Rayou, 2014, p. 96). Le premier concept rend compte des difficultés des élèves par le décalage, co-construit par les enseignantes ou les enseignants et les élèves, entre ce que les élèves croient devoir faire (accomplir des tâches) et les attentes professorales (réaliser des apprentissages) (Bautier et Rayou, 2013). Le second concept met en évidence les attentes différentielles des enseignantes ou des enseignants à l'égard des élèves. En fonction de sa représentation de ce qu'est un « bon » ou un « mauvais » élève, l'enseignante ou l'enseignant attend de chaque élève des réponses soit de haut soit de bas niveau cognitif qui induisent des appropriations différenciées des savoirs, et jusqu'à des malentendus (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002, p. 75). Les interactions didactiques sont alors envisagées comme des cas particuliers d'interactions sociales dont les savoirs et les apprentissages constituent l'enjeu, et comme des cas particuliers de production de différenciations sociales et scolaires.

Nous proposons donc comme candidat à une approche sociodidactique le concept de *topogenèse* construit initialement par Chevallard (1991, p. 71-73). En caractérisant le partage

des rôles et des responsabilités entre les agents dans les interactions didactiques par rapport à l'avancée des objets de savoir au cours d'une séance de classe, ce concept permet d'envisager la dimension sociale des interactions didactiques (Sensevy, 2011, p. 149-151 ; CdPE, 2019, p. 31). Plus précisément, le radical « topos » désigne d'une part le lieu physique, la position haute ou basse des agents dans la situation, et d'autre part la tâche à accomplir par chacun des agents en fonction de la position qu'elles et ils occupent. Dans le cadre d'un champ scolaire dégradé en appareil, il appartient au topos de l'enseignante ou de l'enseignant en position haute d'organiser les tâches et les prises de parole des élèves. Il appartient au topos des élèves, en position basse, d'accomplir la tâche demandée. Comme nous le verrons, les élèves peuvent occuper des positions différenciées et des tâches afférentes, elles-mêmes différenciées (Chevallard, 1998, p. 18-19). Bien souvent, l'enseignante ou l'enseignant manifeste des attentes favorables ou défavorables envers les élèves, qui confortent les positions différenciées de ces derniers. Ces attentes sont décrites au moyen du concept de contrat didactique différentiel déjà évoqué. Le suffixe « genèse » signale d'autre part la dimension dynamique et évolutive du processus. Le concept de topogenèse servira plus loin à décrire la dynamique des interactions entre l'enseignante et un groupe d'élèves ainsi que leur dynamique à l'intérieur d'un groupe d'élèves aux prises avec un objet de savoir (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002, p. 74).

Le concept de topogenèse est généralement articulé à celui de *chronogenèse*, qui désigne le changement de l'état des savoirs au cours du temps didactique, et à celui de *mésogenèse* qui désigne les différentes étapes de la transformations du milieu didactique (Chevallard, 1991). Selon sa position topogénétique, une ou un élève peut accélérer ou ralentir la chronogenèse des savoirs, s'emparer ou non de nouvelles ressources par la mesogenèse pour réaliser des apprentissages. Ces trois concepts constituent ce qui est nommé le *triplet des genèses* dans le cadre de la TACD, (Sensevy, 2011, p. 146-151 ; CdPE, 2019, p. 605-606). Les analyses qui suivent procéderont du prisme du concept de topogenèse autour duquel s'articulent les deux autres genèses ainsi que le concept de contrat didactique différentiel.

2. Une analyse didactique et sociologique d'une situation de classe

2.1. Présentation de la situation d'apprentissage

Afin d'étudier les potentialités de l'articulation du concept didactique de topogenèse avec le concept sociologique de dispositions, nous analysons les échanges à l'intérieur d'un groupe de quatre élèves, dont les noms ont été modifiés, en classe de CM2 (élèves âgés de dix ans), d'une école située en Réseau d'éducation prioritaire (REP) située au cœur d'un grand ensemble de logements sociaux. Les échanges ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone posé sur la table des élèves et transcrits intégralement. L'analyse déjà effectuée de la séance d'histoire (Faust et Friderich, 2016) est reprise ici à nouveaux frais pour mettre en évidence des dynamiques des relations (alliances, conflits, domination) entre les élèves, et entre les élèves et leur professeure des écoles (notée PE dans les transcriptions) au cours de la séance. Nous verrons que chaque élève occupe, ou tente d'occuper, une place en rapport avec ses dispositions présentes ou supposées. Le but est de montrer comment la didactique peut mettre en évidence la dimension sociale et différenciée de l'apprentissage d'un savoir disciplinaire dans une situation didactique au sein d'un petit groupe de travail (Losego, 2016, p. 73). Cette

séance est envisagée comme une *étude de cas* (Passeron et Revel, 2005). Le cas d'un petit groupe d'élèves n'est pas considéré comme illustratif d'une moyenne ou d'une catégorie générale. Il sert à décrire l'épaisseur des interactions sociales et des logiques d'action d'un nombre très réduit d'agents.

La séance étudiée se situe à la fin d'une séquence sur la Révolution française qui respecte le programme d'histoire du cycle 3 (Figure n°1).

Thème 3 - Le temps de la Révolution et de l'Empire	
De l'année 1789 à l'exécution du roi Louis XVI, la Révolution, la Nation (...).	La Révolution française marque une rupture fondamentale dans l'ordre monarchique établi et on présente bien Louis XVI comme le dernier roi de l'Ancien Régime. On apportera aux élèves quelques grandes explications des origines économiques, sociales, intellectuelles et politiques de la Révolution. Cette première approche de la période révolutionnaire doit permettre aux élèves de comprendre quelques éléments essentiels du changement et d'en repérer quelques étapes clés (année 1789, abolition de la royauté, proclamation de la première République et exécution du roi) (...).

Figure n°1 : Extrait du programme du cycle 3 (2020).

L'approche défendue par le programme correspond à une historiographie datée de la Révolution française. Elle envisage une relation mécanique de cause à effet entre les faits historiques. Aujourd'hui, les historiennes et les historiens étudient plutôt la politisation progressive et l'acculturation républicaine des Françaises et des Français (Serna, 2021). En outre, l'analyse par Doussot (2010) d'une séance de classe où des élèves étudient les causes de la chute de la monarchie en 1792, montre que l'on ne peut étudier en classe cette période en enchaînant linéairement et successivement les événements. Les élèves comprennent que la fuite de la famille royale à Varennes en juin 1791 n'a pas directement provoqué la déchéance du roi le 10 août 1792. Plusieurs événements survenus en juin-juillet 1792 firent comprendre a posteriori aux Parisiens que la fuite à Varennes avait constitué en réalité un acte de trahison et les conduisirent à provoquer la déchéance du roi, le 10 août 1792.

La séquence évoquée ici suit les indications du programme. La première séance avait porté sur les causes de la Révolution avec l'étude de cahiers de doléances et l'ouverture des États généraux à Versailles. La deuxième séance concernait le déroulement de l'année 1789 (le serment du jeu de paume du 20 juin, la prise de la Bastille et l'adoption de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le 26 août). La troisième séance avait porté sur la fin de la monarchie (la fuite de la famille du roi à Varennes en juin 1791, la déchéance du roi le 10 août 1792, sa condamnation et son exécution). Lors de la quatrième séance, les élèves travaillent en groupe durant 46 minutes. Il est attendu des élèves une rédaction de la trace écrite de la leçon qui sera ensuite recopiée sur une affiche. Il s'agit de récapituler et relier entre eux, selon une logique chronologique linéaire, les principaux événements de la période 1789-1793 qui avaient été abordés tout au long de la séquence. Les élèves peuvent regarder des manuels scolaires mis à leur disposition au centre de la classe et le tableau de la classe (figure 1), où sont rappelés les événements qui doivent figurer dans l'écrit.

- La prise de la Bastille (14 juillet 1789)
- Cahiers de doléances
- DDHC (26 août 1789)

- États Généraux (5 mai 1789)
- Serment du jeu de paume (20 juin 1789)
- Fuite du roi (Louis XVI)
- Robespierre
- Monarchie est abolie => République
- Condamnation à mort du roi

Figure n°2 : Les indications figurant sur le tableau de la classe

Le tableau évoque des faits historiques en peu de mots et pas tous disposés dans l'ordre chronologique. Les élèves avaient disposé auparavant de cinq minutes pour chercher dans leur cahier les éléments importants du chapitre sur la Révolution française et les inscrire sur leur ardoise. L'enseignante a ensuite recopié les propositions des élèves sur le tableau de la classe. Les indications portées sur le tableau de la classe constituent un milieu didactique peu dense et ne constituent pas un guide assuré pour la rédaction de l'écrit attendu. La consigne d'écriture était de travailler en groupes pour « rédiger la leçon » à partir de la liste des événements figurant sur le tableau. Nous reviendrons ponctuellement sur cette production écrite. Avant cela, nous proposons l'analyse de trois moments significatifs des échanges entre les quatre élèves qui constituent le groupe.

2.2. Quatre élèves et trois positionnements différents

Après avoir échangé sur le titre à donner à leur écrit (« La Révolution française »), les quatre élèves évoquent l'ouverture des États généraux. Le premier extrait de transcription rapporte les échanges portant sur le débat qui a bloqué le déroulement des États généraux ouverts à Versailles le 5 mai 1789. Les députés du tiers-état réclamaient un vote par tête (individuel) qui leur aurait permis d'obtenir la majorité des suffrages car leur nombre avait été doublé par rapport à celui de chacun des deux autres ordres. En revanche, le roi et les représentants des ordres privilégiés défendaient le vote par ordre qui aurait donné la majorité au clergé et à la noblesse contre le tiers-état (deux contre un). Les tours de parole (désormais tdp) de cet extrait signalent les positionnements des élèves : Tony entraîne Mathéo à organiser le travail du groupe, Manon assure le secrétariat du groupe, assignée à cette tâche par un stéréotype de genre fort répandu lui attribuant certaines dispositions (tdp 183 : Bryan : « En fait, c'est Manon qui vous écrit tout ! ; tdp 184 : Tony : « Bah quoi ! C'est Manon qui écrit la mieux »). Enzo reste à l'écart, en position de hors-jeu, manifestant pour le moment peu de dispositions.

49	Mathéo	Attends, on peut mettre : le Tiers état était beaucoup plus nombreux, croyait gagner mais le roi a décidé de mettre une vote pour chaque... Tony, est-ce que c'est bien ça ? Le tiers-état était beaucoup plus. Ils croyaient qu'ils allaient gagner mais le roi a décidé de mettre que une voix.
50	Tony	Que une voix par état.
51	Mathéo	On met ça ? C'est bien ? On met ça ? (06 : 00)
52	Tony	Ouais.
53	Mathéo	C'est pas comme l'autre fois où j'étais... j'dis rien.
54	Manon	Après ?

55	Mathéo	(A Manon) Attends là, t'as écrit quoi ?
56	Tony	Le tiers-état était beaucoup plus nombreux que les autres
57	Mathéo	Non, le tiers-état était beaucoup plus nombreux...
58	Tony	Que la noblesse et le clergé.
59	Mathéo	Non, le tiers-état était beaucoup plus nombreux, croyait gagner mais le roi a décidé de mettre que une voix pour éviter de changer la loi.
60	Tony	Mais non !
61	Manon	Après nombreux ?
62	Tony	Nombreux, après.
63	Manon	Mais vous parlez trop vite !
64	Tony	Une voix pour chaque état (07 :00)
65	Manon	Ça ne veut rien dire une voix pour chaque état.
66	Tony	Ben si !
67	Manon	(Écrivant) Beaucoup plus nombreux, euh...
(...)		
85	Tony	Le roi a décidé de donner.
86	Mathéo	Attends, elle est toujours à « décider » (08 : 00). De donner...
87	Tony	Un vote
88	Mathéo	Attends !
89	Tony	Un vote pour chaque état.
90	Mathéo	Après par contre on peut parler maintenant de la... On peut peut-être parler de ça ? De, de, que le tiers-état et de...
91	Tony	Et de nouveaux (<i>inaudible</i>)
92	Mathéo	Et de... Ici là ! Ici regarde (<i>montrant le texte du manuel</i>). Ils disent 600 députés du tiers-état.
93	Enzo	(A propos du dictaphone qui enregistre.) Quand Mathis parle vite le truc ça monte et quand il parle moins vite le truc il descend.

Extrait de transcription n°1 : le vote par ordres ou par têtes aux États Généraux

Les échanges sont dominés par Tony et Mathéo qui dictent à Manon ce qu'elle doit écrire. Mathéo se place en position subordonnée par rapport à Tony à qui il demande une validation de ses propositions (tdp 51 : « On met ça ? C'est bien ? On met ça ? »). Si les garçons occupent tous deux une position topogénétique haute, ils gèrent différemment l'avancée du temps didactique, la chronogénèse. Tony cherche à faire avancer le temps didactique tandis que Mathéo cherche plutôt à le ralentir pour laisser le temps à Manon de transcrire leurs propos (tdp 86 : « Attends, elle est toujours à : décider »). De son côté, Manon, en position basse, cherche à ralentir encore davantage l'avancée du temps didactique car elle peine à écrire les propositions de Mathéo et de Tony (tdp 61 : « Et après ? » ; tdp 63 « Mais vous parlez trop vite »). Sa position subalterne ne l'empêche pas de vérifier la validité de ce qu'elle écrit sous la dictée. Quand elle dit : (tdp 65) « ça ne veut rien dire, une voix par état », elle pointe la confusion de Tony (tdp 50 et 64) entre « état » (à partir du tiers-état) et « ordre »

(désignant le clergé, la noblesse et le tiers-état). Elle manifeste ainsi une attention aux savoirs en jeu et une disposition qui n'est pas prise en compte par ses camarades. L'assignation subalterne de Manon par les deux garçons montre que les interactions à l'intérieur de ce petit groupe d'élèves relèvent elles aussi du fonctionnement pathologique d'un champ réduit à un appareil. D'ailleurs, le texte rédigé par Manon signale qu'elle a finalement renoncé à sa critique et écrit exactement ce que Tony et Mathéo lui ont dicté : « *Le tiers-état était beaucoup plus nombreux, il croié gagné. Mais le roi a dessider de donner un vote pour chaque état (...). Il avait 600 débuter [députés] du tiert-état et des personnes de la noblesse* ».

Pour écrire le texte et répondre aux attentes de la professeure, les élèves travaillent sur un milieu didactique peu dense, constitué des seules indications inscrites sur le tableau de la classe (figure n°2). Mathéo et Tony sont donc contraints de mobiliser les savoirs qu'ils ont mémorisés au cours des séances précédentes et de se référer à une expérience de travail évoquée à demi-mot par Mathéo (tdp 53 : « C'est pas comme l'autre fois où j'étais... j'dis rien »). Ces savoirs, cette expérience et ces dispositions constitutifs du système d'habitudes les conduisent à répondre aux attentes professorales. Les deux garçons mobilisent en outre le texte du manuel scolaire (tdp 92 : Mathéo : « (*montrant le texte du manuel*). Ils disent 600 députés du tiers-état ») auquel ils articulent les savoirs qu'ils ont mémorisés (tdp 49 et 56 : « le tiers-état était beaucoup plus nombreux que les autres ») pour valider leur propos. Ils intègrent le manuel au milieu didactique et produisent ce que nous nommons une mésogénèse, une transformation du milieu.

La prise de parole d'Enzo sur le fonctionnement du dictaphone (tdp 93), manifeste son éloignement par rapport à la situation didactique.

2.3 Des différenciations scolaires co-construites

Le second extrait de transcription reprend une intervention de l'enseignante. Celle-ci voit que les élèves ont écrit sur la question du vote par tête ou par ordre sans expliquer les raisons de la réunion des États généraux. L'extrait permet d'analyser plus avant les positionnements des élèves et les processus d'apprentissage afférents.

120	PE	Vous commencez par parler des États généraux mais, dites-moi, pourquoi est-ce qu'il y a eu ces État généraux ?
121	Tony	Ah ! parce que le tiers-état se révolte.
122	PE	Est-ce que ça ne serait pas intéressant de parler de ça. De parler de pourquoi il y a eu ces États généraux qui ont déclenchés une réaction en chaîne ?
123	Tony	Si.
124	PE	(<i>A Manon</i>) Alors soit je te donne une autre feuille soit tu fais une petite croix comme ça entourée et à la suite tu mets une croix entourée et tu écris ce que tu voudras mettre ici.
125	Tony	Ah ! ouais, ouais, vas-y.
126	Manon	Ah ! Ça sera moche !
127	PE	Comme ça, tu ne perds pas du temps et ton propre sera directement sur la

		grande affiche.
128	Tony	Ouais, voilà.
129	PE	Comme ça vous aurez le temps de tout faire. Un brouillon ça sert à ça.
130	Mathéo	Bah oui !
131	Marion	Je barre tout ?
132	Mathéo	Non !
133	PE	Ne barre pas tout !
134	Tony	Tu écris, euh ...
135	PE	Juste ce que tu vas écrire à la suite.
136	Tony	Tu écris ce qu'on a loupé là où il y a la croix.
137	Mathéo	En gros là on peut mettre, euh, le tiers-état...
138	Tony	S'est révolté parce qu'ils avaient des privilèges.
139	Mathéo	Arrête, Tony de tout dire, n'importe quoi.
140	Tony	Non ! C'est toi !
141	Enzo	<i>(A Tony) Avant c'était toi le chef et là c'est lui le chef (il chantonne).</i>
142	Mathéo	Le tiers-état avait marre... de...
143	Enzo	Tony ? <i>(Chantonne la chanson de la Reine des neiges)</i>
144	Mathéo	De donner les récoltes... <i>(Manon écrit : « Le tiers état avait mare de donner les récoltes...)</i>
145	Tony	Pourquoi tu chantes ça ? C'est bébé.
146	Enzo	Je vais te chanter une chanson de rap <i>(Chante du rap)</i>
147	Tony	Hou, là là !
148	Mathéo	De payer les impôts du roi <i>(Manon écrit : « et payer les impôt du roi »).</i>
149	Enzo	En fait, c'est qui le chef là ?
150	Tony	Je ne sais pas. On est tous des chefs.
151	Enzo	Mais non ! C'est qui le chef du gang ? C'est lui. Et quand toi tu voulais l'aider, lui il dit : dégage ! (14 : 00)

Extrait de transcription n°2 : Expliquer les raisons de la réunion des États Généraux

L'enseignante (tdp 120) modifie ses attentes à l'égard du groupe : elle demande à Manon d'écrire sous le texte déjà rédigé les raisons de la réunion des États Généraux. Cela ne dérange pas Tony et Mathéo mais perturbe Manon (tdp 126 : « Ah ! Ça sera moche ! », tdp 131 : « Je barre tout ? »). Manon interprète la consigne (écrire le cours sur la Révolution française) comme l'occasion de produire un écrit formellement impeccable, alors que l'enseignante en attend une organisation des savoirs historiques à des fins d'apprentissage (explicitier les dynamiques politiques des premières années de la Révolution française). En outre, la suite des échanges signale des attentes différenciées de l'enseignante à l'égard des élèves, qui confortent les positions des uns et des autres et qui peuvent être analysées au prisme du contrat didactique différentiel. En effet, les échanges de l'enseignante avec Tony (tdp 120-123) portent sur un savoir : la cause de la réunion des États généraux. En revanche,

l'enseignante valorise les seules compétences graphiques de Manon (tdp 124-135) : ne pas tout barrer, renvoyer à un ajout en bas de page à l'aide d'une petite croix. Une nouvelle caractéristique d'un champ dégradé en appareil apparaît ici : l'enseignante en position haute impute des dispositions différenciées aux élèves et fige leurs positions, elles-mêmes différenciées.

A nouveau, Manon écrit exactement ce que lui dicte Mathéo (tdp 142, 144, 148) : « *Le tiert-état avait mare de donner les récoltes et payer les impôt du roi* ». La production écrite reflète le topos physique et le topos des tâches de chacun des deux élèves, Mathéo mettant le savoir en forme, Manon écrivant sous sa dictée.

Ce passage met également en évidence les stratégies d'Enzo pour acquérir une position – décalée – dans le groupe. Il ne peut répondre aux attentes de l'enseignante car il ne se réfère pas aux habitudes de travail attendues. Autrement dit, il ne manifeste pas les dispositions qui lui permettraient d'agir en conformité avec les règles scolaires. Il chante la chanson de la Reine des neiges puis du rap (tdp 143 et 146). Il assimile ensuite les interactions entre Mathéo et Tony à des relations sociales qui ont cours dans des milieux sociaux éloignés de l'école (tdp 141 : « *(A Tony) Avant, c'était toi le chef et là c'est lui le chef* » ; tdp 151 : « *C'est qui le chef du gang ? C'est lui. Et quand toi tu voulais l'aider, lui il dit : dégage !* »). Enzo s'attache à la forme topogénétique des interactions entre Tony et Mathis mais n'en perçoit pas la fonction en termes d'apprentissage. Il ne perçoit pas que le topos physique de la place occupée par ses camarades renvoie au topos des tâches afférentes à cette place.

2.3. Les dynamiques sociales dans le groupe

Le troisième extrait de transcription, situé à la fin de la séance, laisse entrevoir une recomposition de la distribution des rôles et des positionnements des élèves. Précédemment, la dynamique des relations à l'intérieur du groupe avait provoqué la révolte de Manon (tdp 228 : « *Si c'est comme ça, je me casse* » ; tdp 230 : « *Mais ils n'arrêtent pas de chanter, ils n'arrêtent pas de faire n'importe quoi* »). Dans l'extrait de transcription suivant, sa révolte se poursuit car les garçons empêchent Manon de faire ce qu'elle croit devoir faire, alors qu'Enzo tente d'accéder à une position plus favorable en manifestant des dispositions inédites.

398	Enzo	<i>(A Tony) C'est moi et Mathéo qui fait la fuite du roi ! Toi tu es avec elle là.</i>
399	Tony	<i>Mais non ! (40 :00)</i>
400	Enzo	<i>Mathéo, tu viens ? Mathéo, tu viens ! C'est nous deux, on fait la fuite du roi et lui il fait la DDHC avec Manon.</i>
(...)		
412	Mathéo	<i>(A la PE) Ouais, ben le groupe est... Nous on les aidait quand le groupe était en train de travailler et après Manon a dit qu'elle voulait arrêter. Du coup après elle a dit « vas-y tiens » et après depuis tout à l'heure elle était en train de nous menacer presque parce que... (42 :00)</i>
413	Manon	<i>Mais même pas ! Je vous ai dit que si ça continuait comme ça je prenais le travail, je le déchirais le travail et je le mettais à la poubelle !</i>
414	PE	<i>Ah, parce que ça, ça aurait été dommage Manon.</i>

415	Mathéo	Voilà, c'est une menace.
416	PE	Alors, mais pourquoi elle vous menaçait ?
417	Manon	Parce qu'ils travaillaient même pas.
(...)		
420	PE	Bon. Est-ce que maintenant vous pouvez vous mettre sérieusement au travail ? Vous rattrapez le retard ?
421	Enzo	Bah oui, si on fait ensemble la deuxième fois.
422	PE	Allez ! Faites ensemble la fuite du roi (...).
(...)		
433	Enzo	(<i>Montrant une page du manuel</i>) Oh là là ! Ça c'est quoi ?
434	Mathéo	Et Tony a fait ça, il a fait ça.
435	Enzo	Hé viens, regarde ! (<i>montrant la page du manuel</i>) La prise de la Bastille !
436	Tony	Mais Enzo ! Arrête de regarder !
437	Mathéo	Non, c'est pas ici.
438	Manon	Tiens, maintenant tu écris ! (44 :00)
439	Enzo	Pourquoi moi ?
440	Manon	Ben parce que vous devez travailler aussi !
441	Mathéo	Mais c'est (<i>inaudible</i>) pouvait écrire.
442	Manon	C'est la maîtresse qui a dit !
443	Mathéo	On n'arrive pas à trouver ! Manon il faut que tu nous aides aussi (45 :00)
444	Tony	Bah !
445	Mathéo	Vas-y, il y a pleins d'autres trucs là.
446	Manon	Ouais ! Mais là il n'y a pas de cahiers de doléances.
447	Mathéo	Maîtresse, il y a Manon et ...
448	PE	Manon, s'il te plaît, de la bonne volonté.
449	Mathéo	C'est moi qui a travaillé le plus.
450	Tony	Hein ? C'est plus Manon ?
451	Enzo	(<i>Cherchant dans le manuel d'histoire</i>) Mais je ne trouve pas !
452	PE	Qu'est-ce que vous ne trouvez pas ?
453	Enzo	La fuite du roi.

Extrait de transcription n°3 : la recomposition des positions au sein du groupe

L'enseignante intervient pour réguler les relations dans le groupe et l'organisation du travail (tdp 420 : « Vous rattrapez le retard ? »). Elle interpelle Manon sur son attitude (tdp 416 : « Pourquoi elle vous menaçait ? », tdp 448 « Manon, s'il te plaît, de la bonne volonté ») mais pas sur le contenu du texte qu'elle a rédigé. Elle conforte à nouveau Manon dans son positionnement subalterne et occulte à son égard la dimension cognitive de la situation.

De son côté, Enzo s'oriente vers une nouvelle stratégie pour accéder à une position plus

favorable dans le groupe. Il réclame la collaboration de Mathéo (tdp 398 et 400) pour s'engager dans le travail attendu. Il cherche dans le manuel scolaire les informations sur la fuite du roi en 1791 mais n'y parvient pas (tdp 453). Le recours au manuel, qui enrichit le milieu par une forme de mesogénèse, coïncide avec la tentative d'Enzo de manifester des dispositions plus adaptées à la situation pour changer de position dans le groupe.

Conclusion

Le concept de topogénèse permet d'articuler la position des élèves à leurs dispositions dans la situation didactique ainsi qu'aux effets du contrat didactique différentiel qui, par l'attribution par l'enseignante de dispositions différenciées aux élèves, confortent la différenciation de leurs positions. Les concepts de topogénèse et de contrat didactique différentiel croisent une sociologie dispositionnaliste et une didactique centrée sur l'action conjointe.

Le rapprochement avec certaines préoccupations de la sociologie met en lumière des phénomènes peu envisagés en didactique, tels que la position subalterne de scribe assignée à Manon en fonction de ses supposées dispositions ou les tentatives d'Enzo pour changer de position. Seuls Mathéo et Tony, dont les dispositions sont valorisées et dont la position haute est confortée par un effet de contrat didactique différentiel, sont mis en capacité de se confronter au savoir historique en jeu, notamment pour ce qui concerne la question du vote lors des États généraux.

Ces analyses montrent également qu'il ne suffit pas de mettre en lumière les positions et les dispositions des élèves pour envisager leur appropriation différenciée des savoirs. Celles-ci gagneraient également à être envisagées également à l'aune des *dispositifs didactiques* construits par l'enseignante en vue de cette appropriation (ici : le travail en groupe, les indications portées sur le tableau de la classe, le manuel scolaire, la consigne d'écriture) et au sein desquels les dispositions des élèves sont mises en œuvre, ou pas, pour traiter un problème (ici : rédiger la trace écrite de la séquence) et s'approprier des savoirs (Sensevy, 2011, p. 295-298 ; CdPE, 2019, p. 285-287). En ce sens, la dialectique du contrat didactique et du milieu s'actualise dans une dialectique entre les dispositions des élèves et les dispositifs didactiques mis en place par l'enseignante.

Références bibliographiques :

Audigier, F., Crémieux, C., Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde*. Étude descriptive et comparative. INRP, « Documents et travaux de recherche en éducation ».

Bautier, E. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1721>

Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12, 65-84. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-65.htm>

Bourdieu, P. (1972/2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Rééd. Seuil, « Points ».

- Bourdieu, P. (1984/2002). *Questions de sociologie*. Minuit, rééd. « Reprise ».
- Bourdieu, P. (1997/2003). *Méditations pascaliennes*. Réed. Seuil, « Points ».
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.
En ligne : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2ème éd.). La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27
- Collectif didactique pour enseigner (CDpE) (2019). *Didactique pour enseigner*. PUR, « Paideia ».
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 173, 85-104. en ligne : <http://rfp.revues.org/2586>
- Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8(3), 577-595. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2014-3-page-577.htm>
- Faust, N. et Friderich, M. (2016). *Développer une stratégie gagnante en histoire. L'intégration de chaque élève dans le groupe à travers la rédaction de leur leçon d'histoire*. Mémoire de master MEEF parcours premier degré, ESPE de Bretagne.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(1), 73-82. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/86>
- Lahire, B. et Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Joshua. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-36.
- Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86. En ligne : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1011;
- Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation et didactique*, 10(3), 67-76. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2571>
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'EHESS.
- Rayou, P. (2014). Regard complémentaire – Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 91-100. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1905>
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 188, 23-38. En ligne : <http://rfp.revues.org/4534>
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts,

problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-356. En ligne : <https://sjer.ch/article/view/4609>

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Serna, P. (2021). La Révolution française. *Documentation photographique* n° 8141, CNRS Éditions.

Souto Lopez, M. et Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement. *Éducation et didactique*, 14(2), 9-37. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/5463>