



HAL
open science

Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une mise en synergie pour penser la relation efficacité/équité dans les pratiques du professeur à l'école élémentaire

Corinne Marlot

► To cite this version:

Corinne Marlot. Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une mise en synergie pour penser la relation efficacité/équité dans les pratiques du professeur à l'école élémentaire. Presses Universitaires de Rennes. Jeux de savoir, Presses Universitaires de Rennes, pp.131-153, 2012, PAIDEIA. <halshs-00712677>

HAL Id: halshs-00712677

<https://shs.hal.science/halshs-00712677v1>

Submitted on 29 Jun 2012

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.



HAL Authorization

Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une mise en synergie pour penser la relation efficacité/équité dans les pratiques du professeur à l'école élémentaire

MARLOT Corinne - PAEDI EA 4281- Université Blaise-Pascal/ IUFM de Clermont-Ferrand,

1. Introduction : contexte et problématique

Cette proposition tente d'éclairer les relations qui peuvent exister entre les notions d'efficacité et d'équité dans le cadre des pratiques effectives d'un professeur en Découverte du Monde Vivant au cycle 2, en classe ordinaire

Des travaux récents (Sensevy, 2007 ; Piquée & Sensevy, 2007), qui portent sur la caractérisation des pratiques d'enseignement au cours préparatoire et sur la détermination de leur efficacité, ont montré que le professeur est soumis à des contraintes usuelles qui pèsent sur son action. Ces contraintes qui tiennent à l'avancée du temps didactique et à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, sont exprimées en d'autres termes par l'appellation *différenciation didactique passive* (Sensevy, G. Maurice, J.J, Clanet, J. & Murillo, A, 2008). Celle-ci amène le professeur « ... dans la nécessité de faire avancer le temps didactique, à accroître les écarts entre les élèves » (Sensevy, 2008).

Ces résultats nous conduisent à penser que l'action conjointe serait donc élective dans la mesure où elle semble échapper à certains élèves plutôt qu'à d'autres.

En effet, certains élèves sont reconnus par le professeur pour avoir développé presque « naturellement » un rapport adéquat avec les objets enseignés à l'école : ces élèves possèdent, au sens précisé par Sensevy (1998), un fort *capital d'adéquation*.

Ces élèves ont ainsi développé une capacité à porter leur attention sur des objets *adéquats*, c'est à dire sur certains aspects de certaines formes. La notion *d'adéquation* est constitutivement liée à celle d'institution : les aspects sont adéquats pour une institution donnée (et non pas pour une autre).

Dans ce travail, nous allons tenter d'observer comment le professeur étudié va céder à ce mécanisme électif en s'appuyant de manière différenciée sur les élèves à fort et à faible capital d'adéquation.

Cette étude empirique pourrait nous permettre de reproblématiser la relation efficacité/équité en considérant la classe comme le lieu d'exercice d'un pouvoir symbolique (Bourdieu, 1992) lié à la détention pour certains, et à la privation pour d'autres, d'un *capital d'adéquation*. Il s'agira alors d'observer, dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, dans quelle mesure la notion de *capital d'adéquation* permet d'éclairer la relation efficacité/équité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

2. Cadre théorique et fondements méthodologiques

2.1 La notion de capital d'adéquation

Cette notion, d'inspiration Bourdieusienne a été développée par Sensevy (1998). Elle permet de voir la classe comme un champ¹ (Bourdieu, 1992) avec un capital qui est la « ressource propre » du champ et avec de forts détenteurs de ressource et des faibles détenteurs. Ce qui signifie que dans la classe, il y a des élèves riches en capital et des élèves pauvres ; donc des dominants et des dominés. C'est au travers de ces rapports de force que les élèves réalisent ou pas les profits symboliques qui correspondent à un accroissement du capital. « *C'est ce capital symbolique qui est appelé capital d'adéquation : il s'agit pour l'élève de coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne.* » (Sensevy, *ibid*, p.24)

Le professeur s'attend donc à ce que les élèves riches en capital, ceux qui possèdent un fort capital d'adéquation, produisent le comportement attendu et il s'appuie volontiers sur eux pour faire avancer son projet d'enseignement. Ces élèves bénéficient en général d'un fort « capital de confiance » auprès de leurs pairs.

Cependant, un récent travail (Marlot, 2008) a montré que ce statut qui fait de ces élèves des « auxiliaires d'enseignement », ne suppose pas nécessairement pour eux, des retombées directes en terme d'apprentissage.

2.2 Le phénomène de glissement de jeu d'apprentissage

La notion de jeu d'apprentissage est au centre de la TACD (Sensevy & Mercier, 2007) : c'est un « voir comme », une grille de lecture à l'usage du chercheur qui permet de voir la séance comme une suite de jeux d'apprentissage. Ces derniers représentent le « contexte » des interactions plus ou moins didactiques entre le professeur et les élèves ou bien entre les élèves. La notion de jeu d'apprentissage engage le chercheur à se poser la question suivante : « comment le professeur et les élèves s'y prennent-ils ensemble pour gagner au jeu ? ». Le gain signifie simplement l'apprentissage tel qu'il est reconnu comme tel par le professeur (et dans une certaine mesure par l'élève).

Ces jeux d'apprentissage sont plus ou moins spécifiques de contenus de savoir et se répartissent en jeux génériques et spécifiques selon un gradient épistémique (Marlot, 2008).

Les jeux spécifiques concernent plus directement les apprentissages dont il est question dans la séance alors que les jeux génériques correspondent à des connaissances plus ou moins sédimentés sur lesquelles peuvent s'appuyer les jeux plus spécifiques.

En amont des jeux génériques, il existe des jeux dits « premiers »² qui représentent les éléments pérennes du contrat didactique. Ce sont des habitudes d'action disponibles immédiatement dans la classe.

Chaque jeu d'apprentissage peut être vu comme l'expression d'un contrat didactique dans un milieu spécifique. Un récent travail (*ibid*), nous a permis d'observer le phénomène suivant : parfois, certains jeux annoncés ne peuvent être joués par les élèves : soit que le professeur se

¹ En tant que domaine de réalité institué dans un collectif de pensée.

² Ces jeux sont dits « premiers » en analogie avec les civilisations « premières », dans l'idée de traces archaïques de l'activité

substitue aux élèves, soit qu'il peine à faire percevoir aux élèves les objets sensibles et les « bons jeux », soit que certains objets nécessaires à la mise en œuvre du jeu, sont absents du milieu. Ce sont donc bien les objets du milieu qui donnent forme aux différents jeux d'apprentissage. Nous observons alors un changement de focale vers d'autres objets, épistémiquement moins denses. Du point de vue des jeux d'apprentissage on dira qu'il y a « glissement de jeu », c'est à dire une remontée vers des jeux moins spécifiques, voire génériques ou encore premiers. Ce phénomène de glissement s'accompagne habituellement d'un affaiblissement de l'enjeu didactique. Toutefois, le glissement de jeu d'apprentissage ne peut être considéré en soi comme un dysfonctionnement de la relation enseignement-apprentissage : c'est son analyse dans le contexte de la situation (de savoir) qui permettra au chercheur d'évaluer son effet sur l'apprentissage des élèves.

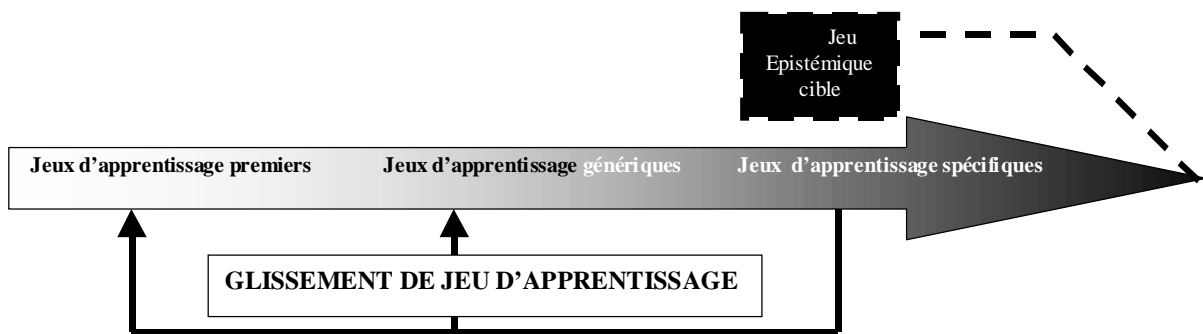


Figure 1 : Répartition des jeux d'apprentissage selon le gradient épistémique et phénomène de glissement de jeu d'apprentissage

D'autre part, les jeux d'apprentissage n'existent pas pour eux mêmes : ils visent la maîtrise et la construction du jeu épistémique qui représente *in fine*, le jeu de savoir cible. S'il existe une différence de degré entre les différents type de jeux d'apprentissage, c'est une différence de nature qui existe entre les jeux d'apprentissage et le jeu épistémique.

2.3 Eléments de méthodologie

La question de l'efficacité et de l'équité en éducation est abordée ici à partir de l'analyse de pratique d'un professeur débutant, en relation interlocutive avec des élèves, lors d'une situation d'enseignement-apprentissage ordinaire.

Il nous semble en effet, que c'est au travers de l'analyse des transactions didactiques et en nous plaçant au cœur du langage, qu'il nous sera possible de saisir les règles qui président à l'expression des différents jeux d'apprentissage. Cette orientation nous place délibérément à un niveau « micro » de l'analyse, là où certains évènements didactiques ne sont perceptibles qu'à un grain très fin, parfois en deçà de l'énoncé.

C'est pourquoi, dans la logique de l'étude de cas³, le recueil de données lié à cette étude se compose de l'enregistrement vidéo d'une séance unique qui est cependant, très finement analysée.

³ (Passeron et Revel, 2005) : Ce cadre méthodologique va nous permettre d'aborder ce niveau d'analyse « micro » en visant l'approfondissement de cas singuliers et l'explicitation de leurs contextes.

Marlot, C. (2009). *Jeux de savoir*

L'analyse s'appuie sur la mise en œuvre d'un outil : la *structure d'investigation des transactions didactiques* (Marlot, 2008). Cet outil permet de décrire les stratégies énonciatives plus ou moins didactiques du professeur dans le contexte des jeux d'apprentissage et en lien avec certains éléments de l'épistémologie pratique⁴ de l'enseignant.

Décrire les stratégies énonciatives didactiques du professeur c'est - d'une certaine manière - décrire l'action conjointe en caractérisant les postures du professeur lors des interactions langagières avec les élèves. Plus la densité épistémique de l'échange sera marquée, plus le professeur se rapprochera de la posture que nous avons nommé « Énonciateur didactique », plus la densité épistémique sera faible, plus le professeur se rapprochera de la posture que nous avons nommé « Simple meneur de jeu » (*ibid*). Entre ces deux pôles, se déploie un gradient qui suppose qu'à certains moments de l'action didactique conjointe, le professeur peut endosser des postures dites *intermédiaires*.

Pour nous rendre capable d'apprécier la transaction didactique professeur/élève au grain « micro », nous avons développé un système de description de la prise en charge énonciative par le professeur qui concerne le niveau de l'énoncé. Chaque énoncé sera décrit par une « configuration topogénétique » (*ibid*) formée de trois composantes.

La première composante concerne la position didactique du professeur *d'accompagnement* ou *d'analyse* (Schubauer-Léoni, 2005) : en position d'accompagnement le discours du professeur reste proche de l'expérience des élèves et il donne peu à voir de son propre rapport au savoir. En revanche, en position d'analyse, son discours se rapproche plus du texte du savoir et il révèle plus explicitement son propre rapport au savoir

Considérons pour exemple l'échange suivant :

- 1-Elève x : « J'ai vu que pour s'enfouir, le lombric se fait grossir le corps »
- 2-Professeur: « Ah oui, tu penses que le lombric pour s'enfouir va se faire grossir le corps »
- 3-Elève y : « oui mais aussi il se détend le corps, il est pas toujours gonflé »
- 4-Professeur: « Tout le monde est d'accord pour dire que pour s'enfouir le lombric se contracte puis se détend (**énoncé 1**) / mais contracte t-il tous ses anneaux en même temps ? (**énoncé 2**) »

Au tour de parole 2 le professeur est en position d'accompagnement : son discours reste proche de l'expérience des élèves. Dans l'énoncé 1 du tour de parole 4 il est dans une position intermédiaire dite *d'accompagnement-analyse* : il reste proche du discours des élèves mais introduit le lexique scientifique. En revanche, dans l'énoncé 2 du tour de parole 4, il est en position d'analyse : il donne à voir plus explicitement certains éléments de savoir (la contraction alternative des anneaux)

⁴ L'épistémologie pratique (Sensevy, 2007a ; Marlot, 2008) correspond à un tropisme d'action : elle oriente l'action du professeur sur la base de certaines théories [du savoir enseigné, de l'apprentissage, de la difficulté scolaire...] qu'il a intégré au cours de sa formation et de son expérience. Cependant, elle naît de l'action et de la situation de savoir : elle ne préexiste pas à la situation, elle est induite. Ainsi, selon les situations, un même professeur pourra mobiliser des épistémologies pratiques parfois contraires. C'est un outil qui permet au chercheur de mieux comprendre les réponses que le professeur apporte aux logiques parfois contradictoires de l'enseignement (avancée du temps didactique et gestion de l'hétérogénéité des élèves par exemple). *In fine*, elle va jouer le rôle de réorganisateur et de transformateur de connaissance dans la classe. Autrement dit, selon l'épistémologie pratique mobilisée par le professeur P1, et pour le même objet de savoir considéré, les élèves de la classe x peuvent ne pas apprendre la même chose que les élèves de la classe y avec le professeur P2.

Cette double position, qui se déploie elle aussi selon un gradient, sera notée [AN] pour analyse, [AC] pour accompagnement ou [AA] pour la position intermédiaire d'accompagnement-analyse. La deuxième composante concerne la *Réticence didactique* au sens de Sensevy & Quilio (2001) : c'est ce que le professeur va effectivement « dire » pour ne pas « dire » (ce que les élèves doivent construire par eux même du point de vue du savoir en jeu). Cette réticence sera plus ou moins marquée selon l'effet escompté par le professeur et la façon dont il choisit de guider les élèves. Elle sera notée [RD+] quand elle est forte (le professeur ne dit rien du savoir), [RD+/-] quand elle est modérée et [RD0] quand le professeur livre de manière explicite le texte du savoir.

La troisième composante vise à faire percevoir la dimension dialogique à l'œuvre dans les interactions langagières : il s'agit d'indiquer le type de formulation ou reformulation dans le discours du professeur. Nous parlerons de *reformulation paraphrastique* notée [1] quand le professeur reformule à l'identique le discours de l'élève, de *reformulation non paraphrastique* notée [2] quand le professeur reformule en partie le discours de l'élève mais le fait évoluer ou parfois même le transforme tout à fait et de *formulation première* notée [3] quand le professeur propose un nouveau contenu propositionnel - plus ou moins épistémique - encore inédit jusqu'alors dans les échanges.

Ainsi, ces « configurations topogénétiques » relatives à chaque énoncé du discours du professeur permettent au chercheur de suivre l'évolution des transactions didactiques en temps réel.

Cette évolution permet de saisir la manifestation de certaines des stratégies énonciatives plus ou moins didactiques du professeur. Nous pouvons en effet voir chacune de ces configurations topogénétiques/ énoncé (ou de ces groupes de configuration) comme des « coups » qui permettent de percevoir la stratégie à l'œuvre.

C'est là une façon de rendre compte de la dynamique de la pratique enseignante.

Si nous reprenons l'exemple cité plus haut, l'énoncé qui correspond au tour de parole 2 pourra être codé [AC/ RD+/1] soit position d'accompagnement, réticence didactique très forte et reformulation paraphrastique.

En revanche le tour de parole 4 pourra être codé ainsi :

- (énoncé 1) [AA/ RD+/2] soit position intermédiaire d'accompagnement-analyse, réticence didactique forte et reformulation non paraphrastique
- (énoncé 2) [AN/ RD+/3] soit position d'analyse, réticence didactique modérée et formulation première.

Il est essentiel de préciser ici que ce codage ne peut être réalisé sans une connaissance extrêmement fine du contexte de l'énonciation. Cette connaissance est le fruit d'un travail approfondi du chercheur sur les aspects épistémiques du savoir en jeu et sur les intentions didactiques du professeur mises au jour, en partie, lors des entretiens.

Les jeux d'apprentissage, pour leur part, sont repérés en première approche à partir de *l'intrigue didactique* qui représente la narration que fait le chercheur de la séance du point de vue du savoir en jeu. Cette intrigue va donner lieu à un *synopsis général* de la séance : celui-ci proposera un découpage de l'action didactique en phase, scènes et épisodes remarquables. Enfin, chaque épisode analysé fera l'objet d'un *synopsis réduit*. C'est, comme nous le verrons dans l'analyse empirique qui va suivre, à partir de ce synopsis réduit que sont véritablement identifiés dans une approche seconde, les jeux d'apprentissage.

Nous ne pourrions terminer ce paragraphe concernant la méthodologie sans mettre l'accent sur la nécessité que représente dans notre observation de classes ordinaires, le sens que l'acteur donne à son action en situation. C'est pourquoi, nous avons conduit des entretiens « avant » et un entretien « après » séance. Dans ce dernier, le professeur est amené à (ré) actualiser son action en se confrontant avec l'image de la vidéo dans *l'après-coup* de la séance. Ce sont les signes puisés dans ces entretiens, tissés avec les résultats de l'analyse didactique, qui nous permettent *in fine*, de mettre au jour certains éléments de l'épistémologie pratique du professeur⁵.

Nous sommes maintenant en mesure d'aborder l'analyse empirique. Il nous semble que le mécanisme électif de l'action conjointe qui s'apparente au phénomène de *différenciation didactique passive* doit pouvoir se percevoir au travers des stratégies énonciatives que le professeur met en place dans la classe. Dans ce travail, nous allons tenter de saisir ces stratégies du point de vue du phénomène de glissement de jeu. Nous évaluerons alors la nature de ce « glissement » selon les deux catégories d'élèves : les élèves à *fort capital d'adéquation* et les élèves à *faible capital d'adéquation*.

L'analyse didactique de l'action conjointe va se déployer ici selon deux grains :

- le grain « méso » de l'épisode entier qui concerne le collectif de la classe, soit l'aspect « global » des transactions didactiques avec le projet d'enseignement porté par l'épisode
- le grain « micro » qui va concerner certaines interactions avec certains élèves soit l'aspect individuel et « local » de l'échange : le projet d'enseignement « local » pouvant être parfois différent du projet d'enseignement « global ».

3. Analyse raisonnée : le niveau « méso » du global -collectif

3.1 Contextualisation de l'épisode étudié

Cet épisode prend place dans une séance en Découverte du monde vivant dans une classe de CE1 avec un professeur débutant. A partir d'un dispositif d'observation conçu par les élèves lors de la séance précédente, une question va être investiguée :

Comment le lombric s'enfonce t-il dans la terre ?

Le dispositif d'observation est constitué pour chaque élève d'un tas de terre disposé sur du papier journal et de quelques lombrics pour lesquels il s'agit d'identifier les étapes du processus d'enfouissement.

Avant de s'engager dans l'observation directe, les élèves ont d'abord formulé trois hypothèses concernant le mécanisme de l'enfouissement. Ces hypothèses ont été écrites au tableau⁶.

⁵ En retour, ces éléments d'épistémologie pratique peuvent permettre au chercheur de ré-informer l'analyse didactique et de l'affiner.

⁶ le lombric pousse la terre
le lombric s'enfonce grâce à sa tête pointue
le lombric mange la terre

L'épisode démarre au moment où les élèves ont achevé l'observation par sous-groupe de pairs. Ils se regroupent alors en classe entière pour procéder à des échanges argumentés autour des observables produits par chacun des cinq groupes.

Toutefois le groupe 4 n'a pas travaillé à l'observation de l'enfouissement du lombric : les élèves ont commencé par répondre à une autre question, celle de la « force » du lombric. Charlotte, une des deux élèves étudiées dans ce travail, appartient à ce groupe 4.

Il faut noter ici que les entretiens « avant » et « après » séance conduits par le chercheur auprès du professeur, ont montré que l'intention première de l'enseignant était que les élèves dépassent, à l'issue de cette séance, la conception « pakman⁷ » de l'enfouissement. Cette conception tend à faire croire aux élèves que le lombric, pour s'enfouir, « avale son chemin »⁸. On comprendra alors que l'hypothèse (c) « le lombric mange la terre », puisse gêner le professeur.

Le tableau qui suit présente le synopsis réduit de l'épisode étudié, ce qui nous a permis de mettre au jour une certaine logique de structuration et d'identifier les *jeux d'apprentissage*.

Dans ce tableau, [P] signifie « professeur », G1, 2, 3, 4, 5 correspond à chacun des 5 sous groupes de pairs et [tdp] signifie : tour de parole

Episode A (phase 2, scène 6)	
<p>Tours de parole 152 à 200</p> <p><u>Les 3 hypothèses écrites au tableau</u></p> <p>1. le lombric pousse la terre</p> <p>2. le lombric s'enfonce grâce à sa tête pointue</p> <p>3. le lombric mange la terre</p>	<p style="text-align: center;">Partie 1 (tdp152/170), durée 3 min</p> <p>Rapport des groupes : énoncé d'observation sous forme de phrase à visée explicative (question Q1)</p> <p>G1 : « Les vers de terre avalent et recrachent de la terre »</p> <p>G2 : « Ils poussent dans la terre »</p> <p>G3 : « Les vers de terre poussent »</p> <p>G5 : « Les vers de terre poussent dans la terre pour rentrer »</p> <p>Action au tableau : P inscrit les chiffres 2, 3 et 5 en face de l'hypothèse « ils poussent ».</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Partie 2 (tdp 170/181), durée 2 min</p> <p>Question Q2 de P : « où est-ce qu'on va mettre le groupe 1 ? »</p> <p>Différenciation au cours de l'échange de la proposition « ils avalent et recrachent » et de l'hypothèse « ils mangent » .</p> <p>Action au tableau : P inscrit l'énoncé d'observation du groupe 1 sous les 3 hypothèses de départ et efface le chiffre 1 devant l'hypothèse « mange ».</p>

⁷ Nommée ainsi par le chercheur.

⁸ Les entretiens ont mis en lumière le fait que le professeur considère cette hypothèse des élèves comme non pertinente. De son point de vue, le lombric n'avale pas de la terre pour s'enfouir mais uniquement pour s'alimenter (la terre ne représentant pas toutefois son régime alimentaire exclusif). Or, selon Edwrds & Bohlen (1996) le lombric peut, dans le cas de sols compacts, être amené à ingérer de la terre pour s'enfouir. Il peut alors soit la digérer, soit la rejeter.

Détermination du statut des énoncés d'observations (hypothèse ou résultat) durée = 8 min	Partie 3 (tdp 181/188), durée 1 min <i>Question Q3 de P : « Qui a raison ? »</i> Validation de la proposition « ils poussent » et mise en doute de l'énoncé d'observation « ils avalent et recrachent de la terre » <i>Action au tableau : P enlève le point d'interrogation à l'hypothèse « ils poussent ».</i>
	Partie 4 (tdp 188/192), durée 1min <i>Question Q4 de P : « Quel est le statut de la proposition du groupe 1 ? »</i> Du désaccord entre les membres du groupe 1 au statut de nouvelle hypothèse conféré à l'énoncé d'observation du groupe 1. <i>Action au tableau : P ajoute un point d'interrogation à la proposition « ils avalent et recrachent »</i>
	Partie 5 (tdp 192/200), durée 1min <i>Question Q5 de P : « L'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ? »</i> De la mise en doute du caractère vraisemblable de « recracher de la terre » à la nécessité de recueillir de nouveaux éléments d'observation. <i>Pas d'action au tableau.</i>

Tableau 1 : synopsis réduit de l'épisode étudié

L'analyse de ce synopsis, nous permet de mettre en évidence deux orientations importantes que nous pouvons voir comme l'expression du projet d'enseignement du professeur :

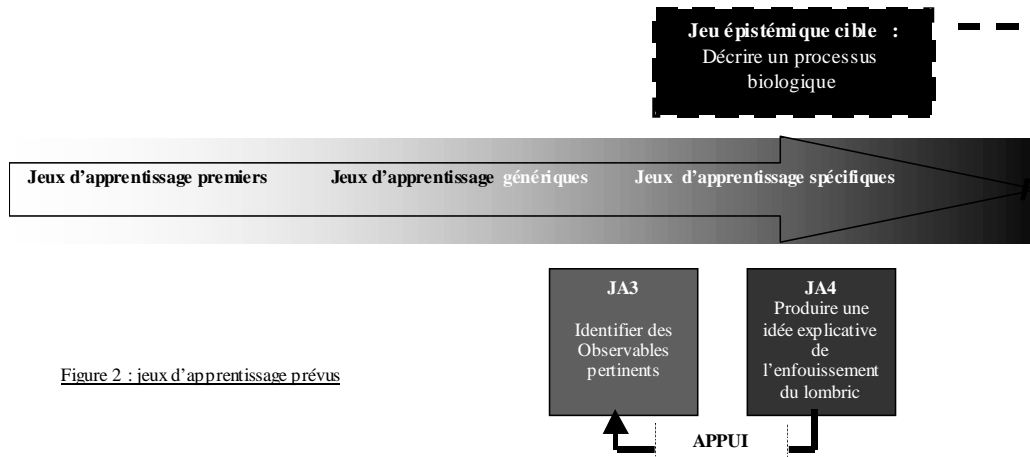
- la lisibilité, pour les élèves d'un format-cadre qui se traduit par la réitération du motif « question/échange/réponse », cinq fois. Ce format pourrait correspondre à la mise en œuvre dans la classe, des conditions d'apprentissage de l'objet : « débat » auquel le professeur souhaite donner un caractère scientifique.
- l'insistance du professeur à affaiblir la proposition du groupe 1 « pour s'enfouir, les lombrics avalent et recrachent de la terre » car elle s'apparente trop à la conception « pakman ». Pour cela, le professeur va délibérément mettre en concurrence les deux propositions, celle du groupe 1 avec celle des autres groupes : « pour s'enfouir, le lombric pousse la terre ».

3.2 Des jeux d'apprentissage prévus aux jeux d'apprentissage réalisés

Nous allons maintenant - dans un langage plus théorique - décrire ce qui se joue dans cet épisode en terme de savoir en jeu.

En appui sur la représentation proposée (figure 1 *supra*), nous allons ici montrer l'écart entre les jeux d'apprentissage tels que prévus par la situation initiale et les jeux d'apprentissage effectivement réalisés dans l'épisode étudié.

Le jeu épistémique visé en tant que savoir cible de la séance consiste à faire des élèves des apprentis chercheurs aux prises avec la description d'un processus biologique.
Les jeux d'apprentissage prévus par le professeur lors de la préparation de la séance peuvent se représenter ainsi :



Le professeur s'attend à ce que les élèves - en appui sur des observables pertinents issus du dispositif expérimental - produisent une idée explicative du processus d'enfouissement du lombric et confirment ou infirment ainsi les trois hypothèses initiales.

Toutefois, la lecture du synopsis réduit de l'épisode montre que la transaction didactique a abouti à la production d'un énoncé-résultat : « pour s'enfouir le lombric pousse la terre » et à la mise en doute de la possibilité pour le lombric « d'avalier et de recracher de la terre ».

On remarque une faible évolution entre les énoncés initiaux - c'est à dire les hypothèses de départ, notamment « le lombric pousse » - et les énoncés finaux « pour s'enfouir le lombric pousse la terre » et « on ne sait pas si le lombric peut avalier et recracher de la terre ».

Ni l'observation directe par les élèves, ni la situation de « débat » n'ont permis aux élèves de faire évoluer les hypothèses de départ. Le processus de construction de savoir semble avoir été mis en difficulté.

Il semble que le temps didactique n'a pas véritablement avancé : les élèves ne savent toujours pas décrire le processus d'enfouissement du lombric ; cependant, le professeur a obtenu une réponse à la question initiale posée en début de séance :

Comment le lombric s'enfonce t-il dans la terre ?

sans que la question du « comment » n'ait été véritablement travaillée .

Tout se passe comme si l'enjeu véritable de la séance était réduit à la familiarisation des élèves avec l'objet « débat » [à caractère scientifique]. Toutefois, et afin de ne pas produire d'analyse en terme de « manque professoral », il est important de faire ici deux remarques majeures :

- (1) l'apprentissage du « débat » est un véritable objet d'enseignement à l'école élémentaire. Nous pouvons toutefois nous attendre à ce que la forme du débat soit spécifiée à la discipline concernée, ici les sciences.
- (2) Une des compétences professionnelles du professeur du premier degré est sa polyvalence disciplinaire : en ce sens, certains apprentissages migrent d'une discipline à l'autre afin de

mettre en place des « habitudes d'action ». Ainsi en est-il de certains objets « polymorphes » comme « le débat argumenté ».

Il semble ici, que dans un souci de « discipliner les élèves à la discipline des sciences », le professeur fait évoluer l'enjeu didactique initial porté par le jeu d'apprentissage JA4 « Produire une idée explicative de l'enfouissement du lombric » vers un autre enjeu didactique lié à l'apprentissage d'un format-cadre de débat argumentatif.

En terme de « jeux d'apprentissage », le réaménagement de la situation initiale par le professeur et les élèves, peut se dire ainsi :

- faute d'éléments d'observation proposés par les élèves, le jeu JA3 « Identifier des observables pertinents », n'a pu s'actualiser : il disparaît.
- Le jeu spécifique JA4 « Produire une idée explicative sur l'enfouissement du lombric », privé alors de son jeu d'appui JA3, n'a pu lui non plus être joué.
- Il s'est alors produit un phénomène de « glissement de jeu » où le jeu spécifique JA4 a été remplacé par un jeu plus générique, le jeu JA1 « Choisir entre 3 propositions » en appui sur le jeu JA2 « Répondre selon le format-cadre du débat argumentatif *question/échange/réponse* ».
- De même, disparaît le jeu épistémique-cible « décrire un processus biologique »

La non-production par les élèves d'observables pertinents pourrait être due à la faiblesse du dispositif d'observation de l'enfouissement des lombrics proposé par les élèves. En effet, ce dispositif ne permet pas d'observer de façon systématique et transparente le processus d'enfouissement, surtout dans le cas de jeunes élèves peu habitués à ce type d'observation.

Or, le professeur fait le choix de ne pas remettre en question ce dispositif, ni de le ré-aménager en cours de séance.

Nous pouvons rendre compte de cette évolution de l'enjeu didactique dans la figure suivante :

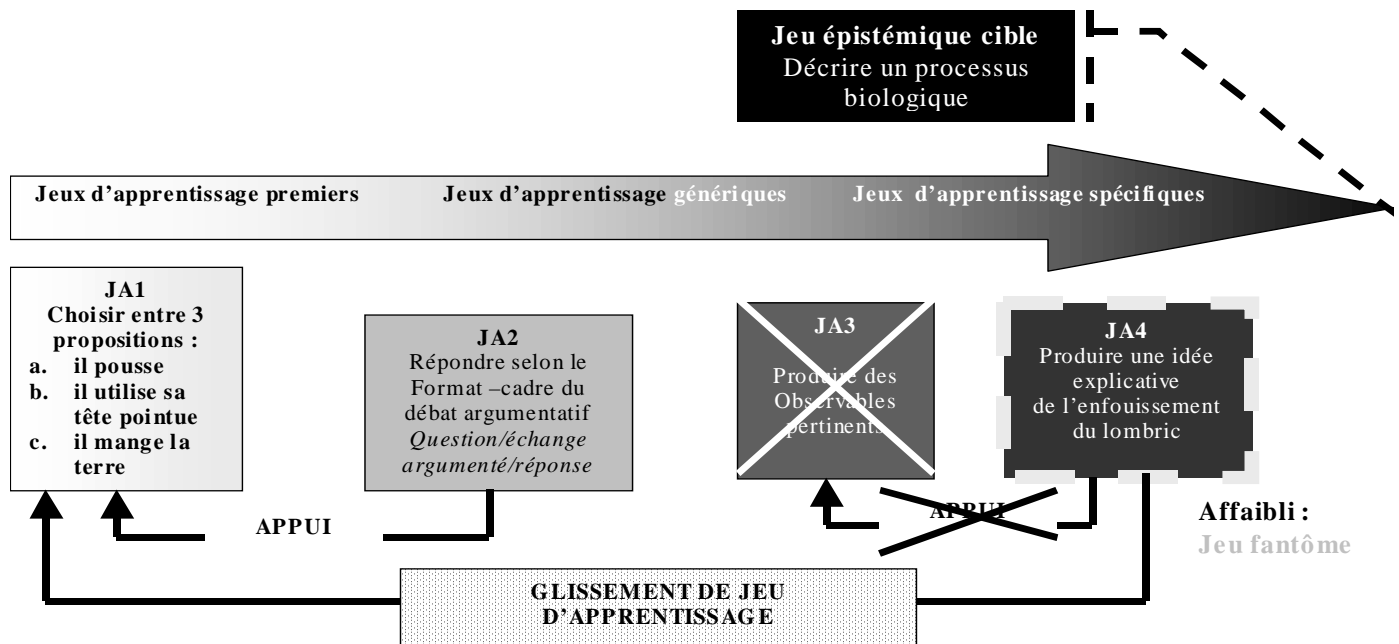


Figure 3 : jeux d'apprentissage réalisés

L'intérêt majeur de cette représentation est de permettre une appréhension dynamique du fonctionnement en système des jeux d'apprentissage.

Le phénomène de glissement du jeu spécifique JA4 au jeu premier JA1 « choisir entre 3 propositions », entraîne élèves et professeur dans une logique du « faire semblant » : tout se passe comme si les élèves avaient bien produit une idée explicative « le lombrics pousse la terre », alors qu'il s'agit simplement d'une reprise à l'identique d'une des trois hypothèses de départ. C'est pourquoi nous parlons ici de *jeu fantôme* : le contenu a disparu, reste la forme...

L'affaiblissement observé est le résultat de l'affaiblissement de l'enjeu didactique initial et de la disparition du jeu épistémique cible : la classe est passée du projet de production d'idée explicative (sur l'enfouissement du lombric) à la production de réponse (à la question de l'enfouissement). L'attention du professeur s'est alors portée sur les conditions de production d'une réponse. Il a alors orienté la classe vers le choix d'une des trois hypothèses initiales tout en respectant un certain format de débat, soit disant argumentatif.

Nous allons maintenant « descendre » au grain plus fin des interactions langagières et considérer les échanges du professeur avec certains élèves qui présentent un capital d'adéquation différent : Dans le cadre de ce nouvel enjeu « répondre selon le format-cadre du débat question/échange/réponse », nous allons maintenant étudier comment se manifeste le phénomène de glissement de jeu relativement à des élèves singuliers qui pour certains détiennent un fort capital d'adéquation et pour d'autres, un plus faible capital.

4. Analyse des transactions didactiques : le niveau « micro » du local - individuel

Lors de l'entretien *avant-séance*, il était demandé au professeur de présenter chacun de ses élèves au chercheur selon leur niveau de réussite scolaire. Cette étude est extraite d'un ensemble de travaux plus vaste (Marlot, 2008) dans lesquels a été réalisée une analyse de discours à partir de cet entretien. Il a alors été montré que les élèves à fort capital d'adéquation sont désignés par rapport à la qualité du travail fourni, à leur niveau, au sens qu'ils accordent à l'étude ou encore à leur « culture ». En revanche, les élèves à faible capital d'adéquation, sont caractérisés du point

de vue de leur comportement « défaillant » : lenteur, manque de confiance⁹... C'est sur ces caractéristiques que s'est faite *a priori* - c'est à dire avant toute analyse - la catégorisation élève « à fort » et « à faible » *capital d'adéquation*.

Le tableau suivant regroupe des extraits qui concernent les deux élèves dont il sera question dans l'épisode étudié.

Elèves à fort capital d'adéquation	Elèves à faible capital d'adéquation
Kévin : <i>si on est scolaire il a un bon niveau et pour un enfant de CE1 une grande culture et un oral impeccable euh c'est celui qui explique le mieux aux autres les mots difficiles les mots qui posent problème</i>	Charlotte : <i>elle a besoin de beaucoup de temps mais une fois que ça marche ça marche peut-être par exemple elle va dire j'y arrive pas parce que c'est des maths autant sur le terrarium ... y'a pas de connotations à côté elle est plus à l'aise</i>

Tableau 2 : les deux élèves étudiés vus par le professeur

Nous allons étudier les parties 3 et 5 du synopsis réduit de l'épisode. Dans le tableau ci-dessous, nous spécifions, pour chacune des parties : la **question** posée dans le jeu JA2 (respecter le format-cadre du débat *question/échange/réponse*) et l'élève principalement concerné dans l'échange¹⁰.

	Extrait 1 : E1-Ch .	Extrait 2: E2-Ke
Synopsis	Partie 3	Partie 5
Question du Jeu JA2	Q3 : Qui a raison (entre la proposition du groupe 1 et la proposition des autres groupes ?)	Q5 : L'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ?
Elève	Charlotte (membre du groupe 4) Faible capital d'adéquation	Kevin (membre du groupe 3) Fort capital d'adéquation

Tableau 3 : Caractéristique des 2 extraits étudiés E1-Ch et E2-Ke

⁹ Ce qui laisse à penser que les uns seraient déjà concernés par les apprentissages alors que les autres auraient plus à voir avec les processus de socialisation en milieu scolaire.

¹⁰ Pour rappel, les 5 questions sont les suivantes :

Q1 : quels sont les résultats d'observation de chaque groupe ?; Q2 : où placer la proposition du groupe 1 ?; Q3 : Qui a raison ?; Q4 : Quel est le statut de la proposition du groupe 1 ?; Q5 : L'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ?

4.1 Analyse de l'extrait E1-Ch (partie 3 du synopsis) : glissement de jeu d'apprentissage et élève à faible capital d'adéquation

Pour la compréhension du déroulement il est utile de rappeler ici que le groupe 1 est celui qui a produit après observation, l'énoncé : « pour s'enfouir, le lombric avale et recrache de la terre » et que les groupes 2, 5 et 3 ont produit la *réponse* : « pour s'enfouir, le lombric pousse la terre » Le groupe 4 - dont fait partie Charlotte - n'a pas traité la question de l'enfouissement. Enfin, dans le but de permettre au lecteur de se repérer dans l'analyse des énoncés ci-dessous, nous rappelons ici le système de codage de l'énonciation didactique du professeur :

SMJ ¹¹ = Posture de Simple Meneur de Jeu	RDO = Absence de réticence didactique
ED = Posture d'énonciateur didactique	RD+ = réticence didactique forte
AC = position didactique d'accompagnement	1 = Reformulation paraphrastique
AA = position didactique intermédiaire d'accompagnement-analyse	2 = Reformulation non paraphrastique
AN = position didactique d'analyse	3 = Formulation première (absence de reformulation)

181-P : Qui a raison (SMJ)/ alors on peut avoir plusieurs réponses ou pas ? (SMJ)

184-P : /Pour le groupe 1 Qui est-ce qui a raison (SMJ) /alors on peut avoir plusieurs réponses on peut pas avoir plusieurs réponses (SMJ) / le groupe 4 **qui l'a pas encore fait** qu'est-ce que vous en pensez vous ? (SMJ) /

185-Charlotte : **IL pousse**

186-P :Toi tu penses qu'il pousse [AC/RDO/1]que c'est le groupe 2, 5 et 3 qui ont raison (SMJ) /**alors on garde « ils poussent » ils poussent la terre** [AC/RDO/2] /*(il souligne le mot « poussent » et s'adresse au groupe 1)*

Nous allons d'abord définir le contexte de cette énonciation didactique en identifiant les jeux d'apprentissage prévus et ceux effectivement réalisés.

La situation initiale peut se décrire comme suit :

Afin de répondre à la question « qui a raison ? » selon le format-cadre du débat, les élèves doivent évaluer la pertinence des deux propositions « les lombrics avalent et recrachent la terre » et « les lombrics poussent la terre ». Cette évaluation se fait au travers d'échanges professeur-élève en appui sur des éléments issus de l'observation directe selon le dispositif proposé par les élèves.

Cette situation, en terme de jeux d'apprentissage prévus, peut se représenter comme suit :

¹¹ Les énoncés pour lesquels le professeur est en posture de « Simple meneur de jeu » ne réfèrent pas à une « configuration topogénétique » dans la mesure où, dans cette posture, nous n'observons pas de travail sur le savoir. En revanche, les énoncés qui réfèrent à une « configuration topogénétique », se rapportent à une posture du professeur que nous avons qualifié « d'énonciateur didactique » : le contenu de ces énoncés est plus ou moins dense en savoir.

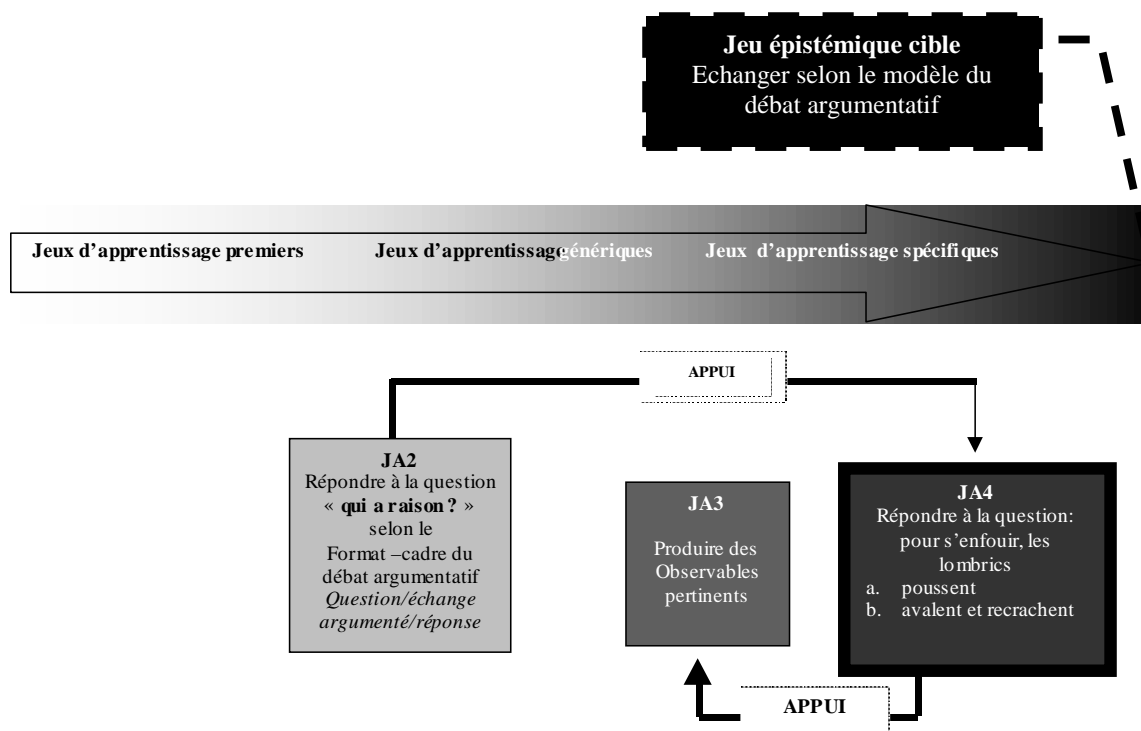


Figure 4 : jeux d'apprentissage prévus dans l'extrait [E1-ch] de l'épisode analysé

Or, il se produit ici un événement qui peut paraître étrange de prime abord. Le groupe 4, auquel appartient Charlotte, n'a pas suivi l'ordre des expérimentations proposé par le professeur et n'a donc pas investigué la question du mode d'enfouissement des lombrics, mais une autre question qui concernait l'évaluation de « la force » des lombrics. C'est pourtant sur la réponse de Charlotte au tour de parole 185 : « il pousse » - ou plutôt sur son opinion - que se fonde le professeur pour valider la proposition « le lombric pousse pour s'enfouir ». Cette réponse est alors considérée comme un argument de poids qui vient renforcer le consensus de la classe autour de la proposition « ils poussent » et qui se pose de fait *contre* la proposition du groupe 1 : « les lombrics avalent et recrachent de la terre pour s'enfouir ».

Le bénéfice de cette « stratégie » du professeur est qu'une réponse peut être donnée à la question initiale : « qui a raison » (les groupes 2, 3 et 5) et que cette réponse (« ils poussent »), correspond aux attentes du professeur (le groupe 1 a tort).

Du point de vue des jeux d'apprentissage, l'évolution de la situation peut alors se décrire ainsi, en terme de jeux d'apprentissage effectivement réalisés :

- En absence d'observables pertinents, le jeu JA3 ne peut être joué
- Ainsi le jeu spécifique JA4 qui prend appui sur le jeu JA3 se retrouve affaibli
- Il se produit alors un phénomène de glissement de jeu où le jeu JA3 est remplacé (par Charlotte) par le jeu premier JA1 « choisir entre deux propositions ». Ce glissement de jeu d'apprentissage est lié à un glissement d'objet : les observables pertinents qui ne sont pas disponibles dans le milieu matériel de l'observation sont « remplacés » par les deux propositions : « le lombric pousse la terre » et « le lombric avale et recrache la terre » qui elles, sont disponibles immédiatement.
- La réponse de Charlotte a plus à voir avec une habitude d'action qui appartient au contrat pérenne de la classe, voire de l'école, et qui est la suivante : « apporter une réponse à la question du professeur ». Nous voyons que le glissement d'objet a provoqué un changement de contrat

didactique. L'élève Charlotte est passée de « produire des observables pertinents » à « répondre à la question du professeur ».

Le processus d'évolution des milieux et des contrats peut alors se décrire du point de vue des jeux d'apprentissage et selon les 7 étapes suivantes :

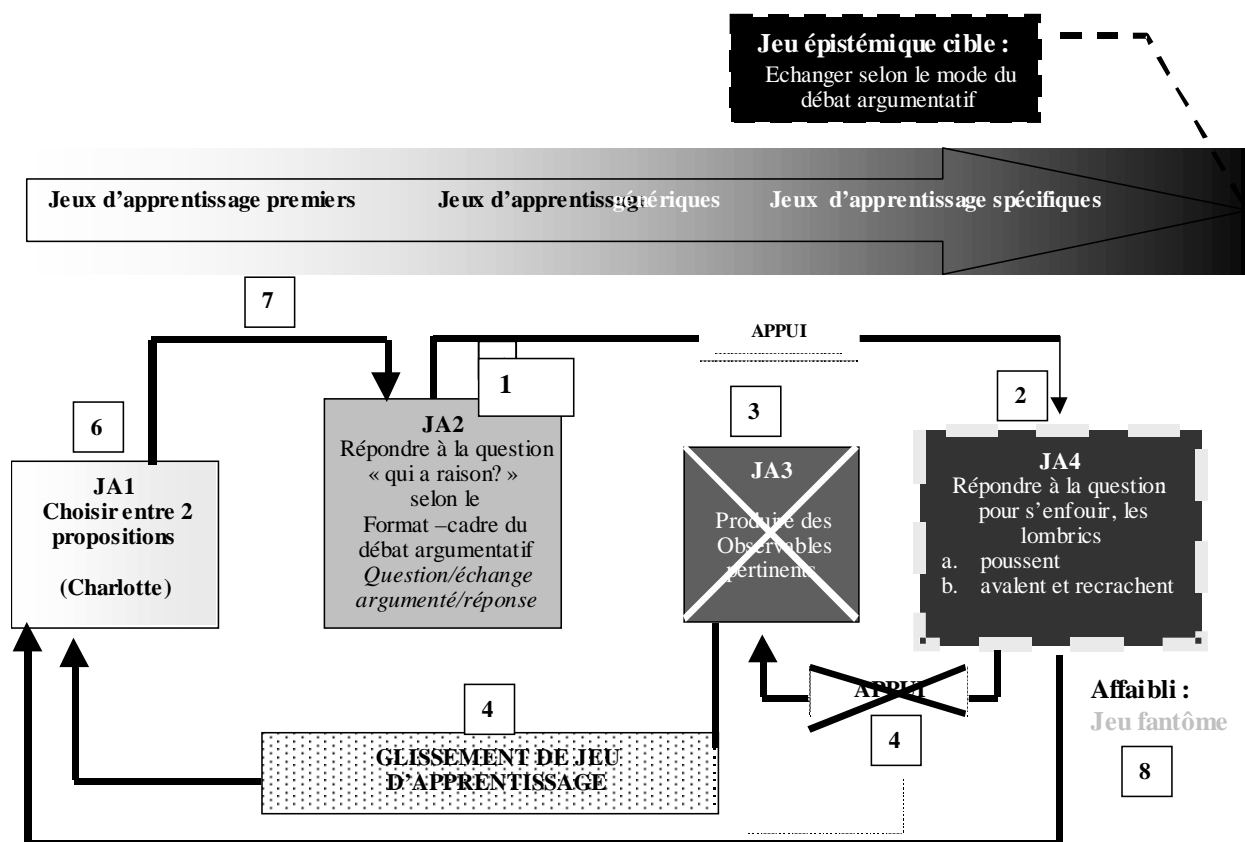


Figure 5 : jeux d'apprentissage réalisés dans l'extrait [E1-ch] de l'épisode analysé

1	Les élèves doivent répondre à la question « qui a raison » selon le format-cadre du débat argumentatif (JA2)	5	Il se produit alors pour Charlotte un glissement de jeu d'apprentissage JA3 → JA1
2	Ils doivent choisir entre les 2 propositions (JA4)	6	Charlotte choisit entre les deux propositions mais sans appui sur le dispositif d'observation
3	Ce choix s'appuie sur des observables pertinents puisés dans le dispositif de l'observation (JA3)	7	La réponse de Charlotte « il pousse » permet de répondre à la question « qui a raison » (JA2)
4	Or, les observables ne sont pas disponibles (le groupe de Charlotte n'a pas traité la question)	8	Le jeu spécifique JA4 est affaibli (l'enjeu didactique disparaît) : il devient un jeu « fantôme »

Reprenons à ce niveau l'analyse de l'énonciation didactique du tour de parole 186 :

186-P :Toi tu penses qu'il pousse [AC/RDO/1] / que c'est le groupe 2, 5 et 3 qui ont raison (SMJ) / **alors** on garde « ils poussent » ils poussent la terre [AC/RDO/2]
(il souligne le mot « poussent »)

Tout d'abord, la faible densité épistémique du contenu des trois énoncés nous amène à considérer que le professeur est dans une posture intermédiaire entre la posture de Simple Meneur de Jeu et celle d'Énonciateur didactique, plus proche de la posture de Simple meneur de Jeu. Les savoirs visés, *i.e* les mécanismes qui contribuent à l'enfouissement, ne sont pas les objets de la transaction didactique. Celle-ci dès lors, perd de sa dimension épistémique pour concentrer des aspects plus « conversationnels » où les éléments de rhétorique l'emportent sur les arguments scientifiques.

Ensuite, dans l'énoncé : « **on garde « ils poussent »**, l'utilisation du pronom « on » laisse à penser que la responsabilité de la validation est partagée, professeur et élèves : ce qui donne une position d'accompagnement apparemment basse au professeur. Or, il n'en est rien : le mode de reformulation non paraphrastique (**alors on garde** *ils poussent*) permet au professeur d'aller « au-delà » de la proposition de Charlotte (il pousse) en transformant le propos de cette élève. Il assimile sa proposition « ils poussent » à la réponse attendue à la question initiale (qui a raison ?). Il énonce lui-même cette réponse attendue : « c'est le groupe 2, 5 et 3 qui ont raison » (puisque'ils ont également produit la réponse « ils poussent »). Dans cette logique argumentative, c'est donc la majorité qui l'emporte comme s'il suffisait de « voter » pour démêler le vrai du faux !

Ceci nous fait dire que cette position apparemment basse représente la *Stratégie énonciative* du professeur qui tente de faire passer « en force » la validation de la proposition « il pousse » tout en donnant l'impression que cette validation est du fait des élèves.

Nous observons ici un effet de contrat, l'effet Jourdain : il est attesté d'un savoir (les lombrics poussent la terre pour s'enfouir), là où il ne s'en est pas produit (pour Charlotte, il n'y a pas eu de travail sur le savoir). Le professeur, de son côté, semble mettre en place une stratégie énonciative didactique que nous avons appelé la stratégie du « petit coup de force » : tu penses qu'il pousse, **alors** on garde il pousse. C'est là un argument d'autorité sans étayage didactique.

Toutefois, s'il y a un bénéfice pour le projet de l'enseignant (la réponse à la question « qui a raison ? » a été donnée, il semble qu'il y en ait un également pour l'élève. Pourtant, ce bénéfice ne tient pas aux enjeux d'apprentissage mais plutôt à un enjeu de socialisation. Par la mise en avant de cette élève à faible *capital d'adéquation* comme acteur déterminant, le professeur tente de revaloriser artificiellement auprès des autres élèves, la valeur sociale de Charlotte, son capital de confiance en quelque sorte.

4.2 Analyse de l'extrait E4-Kev (partie 5 du synopsis) : glissement de jeu d'apprentissage et élève à fort capital d'adéquation

196-P :est-ce que ça (<i>la terre</i>) pourrait sortir par leur bouche ? / [AN/RD+/-/ 3]
197-plusieurs élèves : Non
198-P : Pourquoi non SMJ
199-Kévin : Parce que nous on peut faire comme ça (<i>Kevin mime la déglutition</i>) et puis recracher enfin le ver de terre il peut pas + heu il a pas de langue enfin on peut pas savoir
200-P :Enfin s'il a pas de langue on peut pas savoir si ça peut ressortir par devant [AC/RD+/2] / donc ça rentrerait par devant et ça ressortirait par derrière [AC/RD+/-/2] /

SMJ = Posture de Simple Meneur de Jeu	RDO = Absence de réticence didactique
ED = Posture d'énonciateur didactique	RD+ = réticence didactique forte
AC = position didactique d'accompagnement	RD+/- = réticence didactique modérée
AA = position didactique intermédiaire d'accompagnement-analyse	1 = Reformulation paraphrastique
AN = position didactique d'analyse	2 = Reformulation non paraphrastique
	3 = Formulation première (absence de reformulation)

Dans cette partie 5 de l'épisode, répondre à la question Q4: « L'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ? », c'est d'abord répondre à la question : « les lombrics peuvent-ils excréter de la terre par la bouche ? ».

Kévin va bien tenter de jouer le jeu d'apprentissage spécifique JA4 : *Répondre à la question de la possibilité pour les lombrics d'excrétion de la terre par la bouche*. Faute d'observables pertinents dans le milieu, il ne peut jouer le jeu d'appui JA3. Il se produit alors un glissement de jeu et Kevin va jouer un autre jeu spécifique, le jeu JA3a : *produire un raisonnement analogique*.

Seulement, l'absence de modèle et de théories disponibles dans la classe, va contraindre Kévin à produire une « idée explicative » en s'appuyant sur son propre capital de connaissance : « la langue, chez les humains, permet l'excrétion » et « le lombric n'a pas de langue ». Il conclue que le lombric ne peut donc pas recracher de la terre mais qu'en fait on ne peut pas savoir (sous-entendu : *car le lombric n'est pas un homme !*). On voit donc ici un élève en train de construire un raisonnement analogique, et qui réalise dans le même temps la non pertinence de son raisonnement et le met en doute (*on peut pas savoir*).

Le processus d'évolution des jeux d'apprentissage peut être représenté selon les étapes 1 à 6 :

1	Les élèves doivent répondre à la question « les lombrics peuvent-ils excréter la terre par la bouche ? » (JA4)	4	Il se produit alors pour Kevin un glissement de jeu d'apprentissage JA3 JA3a
2	La réponse s'appuie sur des observables pertinents puisés dans le dispositif de l'observation (JA3)	5	Kevin substitue à l'absence d'observables un raisonnement analogique fondé sur son expérience personnelle
3	Or, les observables ne sont pas disponibles dans le milieu matériel (difficile pour un œil non expert de voir un lombric excréter de la terre)	6	Le professeur s'empare de la réponse de Kevin pour faire jouer le jeu JA2 « valider ou invalider la proposition du groupe 1 »

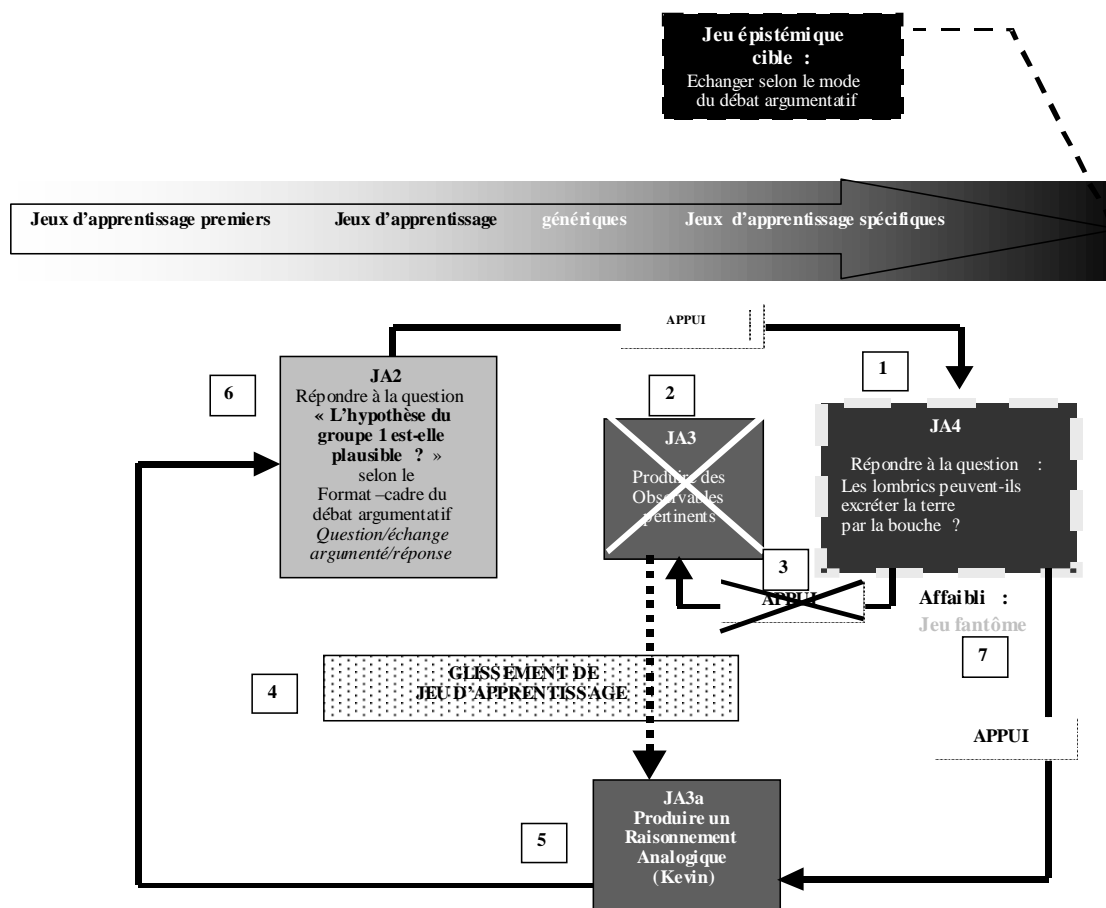


Figure 6: jeux d'apprentissage réalisés dans l'extrait [E2-Kev] de l'épisode analysé

Il apparaît donc que le glissement de jeu observé - du jeu JA3 « Produire des observables pertinents » au jeu JA3a « Produire un raisonnement analogique » - correspond à un glissement d'un jeu spécifique à un autre jeu spécifique de même niveau. Pourtant, bien que Kevin ait répondu « on ne peut pas savoir » à la question « les lombrics peuvent-ils excréter la terre par la bouche ? », le professeur va prendre en charge l'énonciation de telle façon (tour de parole 200) que le jeu JA4 va pouvoir être joué et qu'une réponse pourra tout de même être apportée au jeu JA2 « l'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ? ».

Là encore, la faible densité épistémique du contenu des énoncés nous amène à considérer que le professeur est dans une posture intermédiaire entre la posture de Simple Meneur de Jeu et celle d'Énonciateur didactique, plus proche de la posture de Simple meneur de Jeu. Les savoirs visés, *i.e* l'excrétion de la terre par la bouche, ne sont pas les objets de la transaction didactique. Celle-ci dès lors – et comme dans l'épisode précédent – va perdre de sa dimension épistémique pour concentrer des aspects plus « conversationnels » où les éléments de rhétorique vont l'emporter sur les arguments scientifiques.

D'autre part, l'usage de la conjonction « donc » relève, chez le professeur, d'un véritable « saut » interprétatif car aucun élément dans le cours de l'échange ne permet de conclure à l'impossibilité

pour le lombric de recracher de la terre. Du point de vue de l'énonciation, cet énoncé présente quelques ambiguïtés :

200 a-P : Enfin, s'il a pas de langue on peut pas savoir si ça peut ressortir par devant **Ac/2/RD+/-**
200 b-P : **donc** ça rentrerait par devant et ça ressortirait par derrière **Ac/2/RD+/-**

D'un point de vue linguistique, l'énoncé 200b pourrait relever d'une position basse en accompagnement, puisque le professeur s'appuie sur le point de vue de Kévin et le prolonge selon un mode de reformulation non paraphrastique. Or, du point de vue strictement didactique nous nous situons nécessairement dans le contexte général de l'énonciation de la séance où le professeur tient à faire évoluer l'opinion des élèves concernant l'ingestion de la terre par les lombrics (« *je voulais qu'à la fin de la séance les élèves aient appris que le ver de terre ne creuse pas en mangeant de la terre* »), donc à disqualifier la proposition du groupe 1 qui va dans le sens du « lombric qui avance en mangeant son chemin ». On s'attendrait alors à une posture en surplomb du professeur. Or, il n'en est rien. Le professeur va en fait s'appuyer pour moitié sur l'énoncé de Kévin et pour moitié sur des énoncés antérieurs d'autres élèves (Dorian : « la terre sort par derrière » et Alicia : « la terre rentre par-devant ») pour produire la reformulation non paraphrastique suivante :

200 b-P : **donc** ça rentrerait par devant et ça ressortirait par derrière **Ac/2/RD+/-**

En faisant cela, le professeur utilise la proposition de Kévin dans le but de servir sa propre argumentation. Tout se passe comme si Kévin avait conclu que le lombric ne pouvait pas excréter de la terre par la bouche et qu'il était en accord avec Alicia et Dorian.

In fine, le jeu JA4 est vidé de son contenu, il devient un jeu *fantôme*. Par le « saut interprétatif » du professeur, une pseudo-réponse est donnée à la question : « le lombric peut-il excréter de la terre par la bouche ? ». Il devient alors possible de répondre à la question Q5 : « l'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible ? », (réponse : NON). Ainsi, le jeu JA2 « Répondre à la question (Q5) selon le format-cadre du débat », peut être joué.

L'analyse nous montre qu'ici encore se produit ici un effet de contrat, *l'effet Jourdain* : le professeur atteste d'une production de savoir (« donc ça rentrerait par devant et ça ressortirait par derrière ») du fait des élèves (de Kévin en l'occurrence, assisté de Dorian et Alicia), alors que - du point de vue du savoir - il ne s'est rien passé du tout. Le « saut interprétatif » du professeur semble relever là aussi d'un « petit coup de force » qu'il conduit en position « basse » d'accompagnement avec une réticence didactique modérée où il dit (sans dire) que les lombrics ne peuvent excréter de la terre par la bouche.

Kevin pourrait représenter un « auxiliaire » sur lequel le professeur s'appuie pour faire avancer son projet, tout en laissant croire qu'il « partage avec lui son intention d'enseigner ». Il n'est sans doute pas anodin que le professeur s'appuie ici sur les propos de cet élève qui bénéficie visiblement, de par sa position de « bon élève », d'un capital de confiance vis à vis des autres.

Le « petit coup de force » du professeur n'en est que facilité. Toutefois, la position d'élève « auxiliaire » ne bénéficie pas directement à Kevin : plutôt que d'interagir sur la remise en question de son propre raisonnement par l'élève (« *on ne peut pas savoir* »), le professeur choisit de transformer les propos de l'élève. Cette modification semble répondre à une stratégie non

didactique liée à l'intention initiale du professeur de disqualifier l'hypothèse d'ingestion de terre comme mécanisme d'enfouissement.

5. Résultats

5.1 Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation

Ce travail nous a permis d'identifier un phénomène de glissement de jeu :

- au niveau global et collectif (du jeu spécifique de production d'une idée explicative au jeu générique de répondre à la question de la place du groupe 1 selon le format-cadre du débat *question/échange/réponse*),
- au niveau local et individuel (quand le jeu d'apprentissage spécifique JA3 correspondant à la production d'observables pertinents ne peut être joué).

Du fait de la faiblesse du dispositif expérimental d'observation de l'enfouissement des lombrics, Charlotte et Kevin se retrouvent également démunis face à cette absence d'observables pertinents. Dans les deux cas, on observe un glissement de jeu d'apprentissage.

Pour autant, le mécanisme électif de l'action conjointe semble bien être à l'œuvre. En effet, dans le cas d'un milieu peu opératoire où les élèves ne peuvent trouver des éléments de réponse aux questions posées, Kevin et Charlotte vont se comporter de manière différente :

- dans le cas de Charlotte, élève à *faible capital d'adéquation*, on observe un glissement d'un jeu spécifique : produire des observables pertinents, vers un jeu premier : choisir arbitrairement entre deux propositions.
- Dans le cas de Kevin, élève à *fort capital d'adéquation*, on observe un glissement du même jeu spécifique : produire des observables pertinents, vers un autre jeu spécifique : produire un raisonnement analogique.

Il semblerait donc que dans le cas d'un milieu où (1) sont absents les objets nécessaires à la mise en œuvre du jeu d'apprentissage spécifique visé et où (2) le professeur reste sur une posture plus proche du « simple meneur de jeu » que de « l'énonciateur didactique », alors un élève à faible capital d'adéquation, comme Charlotte, a plus de chance de s'orienter vers des jeux d'apprentissage plus génériques qu'un élève à fort capital d'adéquation, comme Kevin qui s'orientera lui, vers d'autres jeux spécifiques.

En terme d'objet, un élève à *faible capital d'adéquation* s'orientera alors plus facilement vers des objets peu denses épistémiquement (ici deux des trois hypothèses inscrites au tableau) alors qu'un élève à *fort capital d'adéquation* a plus de chance de s'orienter vers des objets plus denses épistémiquement (ici le raisonnement analogique en appui sur des connaissances personnelles).

Même si Kevin n'a pas reçu de bénéfices directs en terme d'apprentissage relatif à la notion d'enfouissement, il a toutefois investi un espace de temps où il a pu *exercer* une forme de raisonnement et *expérimenter* la pertinence de ce raisonnement. Charlotte n'a pu entrer dans aucune expérience par rapport à un savoir. En ce sens, on ne peut parler véritablement d'équité.

5.2 Stratégies didactiques et avancée du temps didactique

Le nouveau projet du professeur est donc de faire en sorte que les élèves puissent répondre à la question « où placer la proposition du groupe 1 » en respectant le format-cadre du débat : question/échange/réponse.

L'avancée du temps didactique est alors liée à la mise en œuvre de 5 questions successives dont les deux qui nous ont intéressées dans cette étude :

- Q3 : « qui a raison ? »
- Q5 : « l'hypothèse du groupe 1 est-elle plausible » ?

Dans les deux cas, le professeur semble agir de la même manière : il va s'appuyer sur les propos de ces élèves selon une stratégie qualifiée du « petit coup de force », afin de faire *passer* son intention de disqualifier la proposition du groupe 1.

Cependant, selon l'élève concerné, la transaction didactique prend un tour différent. Dans le cas de Charlotte, en l'absence d'enjeu de savoir, l'échange est de nature plus conversationnel : l'énoncé : « pour s'enfouir, le lombric pousse la terre », est une reprise à l'identique d'une des hypothèses inscrite au tableau. Il ne se produit pas de nouveau savoir. Toutefois, grâce à l'intervention de Charlotte, la réponse à la question 3 est obtenue et il est alors possible de passer à la question suivante. En l'absence de savoir produit, nous préférons voir cette avancée comme une avancée *indirecte* de temps didactique.

Dans le cas de Kevin, l'échange est de nature plus épistémique. L'énoncé, « Le lombric n'a pas de langue, il ne peut pas recracher de la terre » est le résultat de la mise en œuvre de son raisonnement. L'avancée du temps didactique se produit sur les bases de ce nouveau savoir (même s'il est transformé ensuite par le professeur). L'élève Kevin provoque une avancée *directe* du temps didactique qui va permettre de répondre à la question initiale du jeu d'apprentissage JA2 « où placer la proposition du groupe 1 ? »

Cette analyse nous amène à penser que pour faire avancer son projet d'enseignement, le professeur va utiliser des stratégies plus ou moins didactiques. Dans le cas de la stratégie « du petit coup de force » les élèves à *fort et à faible capital d'adéquation* sont également convoqués. Toutefois, les élèves à fort capital d'adéquation pourraient avoir tendance à produire des avancées plus directes (production de savoir), alors que les élèves à faible capital auraient eux tendance à produire des avancées indirectes qui contribuent seulement à l'avancée du déroulement de la séance : d'où la distinction entre avancée *directe* ou *indirecte* du temps didactique.

6. Discussion

6.1 A qui vont les profits symboliques du gain ?

Les exemples observés montrent que la tentative, pour ce professeur, de tenir ensemble les deux missions données à l'école - apprendre et socialiser - est pour le moins délicate. Il lui semble difficile de faire avancer le temps didactique sans pour autant abandonner au bord du chemin, les élèves les plus fragiles. C'est cette difficulté constitutive de l'enseignement qui pourrait générer des tiraillements dans les pratiques observées et générer le phénomène de glissement de jeu que nous avons observé à plusieurs reprises.

6.1.1 la valorisation sociale artificielle: tentative d'équité

Les travaux de Mercier (2007) et de Tambone (2000), nous permettent de mieux comprendre le comportement du professeur qui cherche naturellement à s'adresser aux élèves les plus en difficulté (Charlotte), « *selon les règles de la pédagogie spontanée* » en tentant de s'adapter à ce type de public. Selon Mercier (*ibid*), on assiste alors à un « *étayage sans fonction didactique* ».

Cependant, cette tentative de revalorisation sociale, qui avait pour but de restaurer la valeur personnelle de cet élève, devient contre productive car elle se produit « hors environnement épistémique ». Impossible alors d'accroître son capital d'adéquation et d'être véritablement revalorisés aux yeux de ses pairs.

« Car, pris dans la dérive de l'étayage didactique, les élèves sont, selon le mot de Bourdieu, « exclus de l'intérieur », par le geste même qui devrait produire leur inclusion dans le groupe d'étude. Car ce geste ne leur donne pas accès à ce qui fait la valeur sociale dans le monde scolaire : les apprentissages ; même ce geste leur désigne un leurre, l'assentiment du professeur. »

(Mercier, 2007)

En effet - comme on le voit dans l'épisode avec Charlotte - cet évanouissement de l'enjeu didactique dans la transaction permet au professeur de « reprendre » apparemment cette élève laissée pour compte. Pour autant, elle ne fera pas de véritables expériences avec le savoir, il s'agit juste d'un « simulacre ».

6.1.2 la stratégie du « petit coup de force » : tentative d'efficacité

Selon Tambone & Mercier (2000), « la valeur sociale dans la classe est liée au temps didactique », c'est à dire à la capacité de l'élève à produire une avancée (*directe*) du temps didactique. Mais cette revalorisation est acquise à la condition que cette avancée soit le fruit d'un véritable travail sur le savoir.

Pour le professeur observé, qui s'avère être un professeur débutant, l'avancée du temps didactique semble confondue avec l'avancée de son projet : enchaîner les 5 questions qui structurent le débat dans la classe pour faire percevoir aux élèves le format-cadre du débat et discréditer la proposition du groupe 1.

Pour cela, il n'hésite pas à prendre appui sur la stratégie du « petit coup de force » et son corollaire, l'effet Jourdain.

L'avancée du projet d'enseignement, reconsidérée indépendamment des savoirs produits, peut alors donner l'illusion au professeur de considérer ensemble l'efficacité (les apprentissages soit disant construits collectivement) et l'équité (la revalorisation sociale - factice - des élèves à faible capital d'adéquation).

In fine, cette façon, pour le professeur, de « tricher au jeu » en ayant recours à des artifices et qui se traduit par le phénomène de « glissement de jeu d'apprentissage », lui permet apparemment de maintenir le lien didactique tout en faisant « comme si ».

Ce maintien artificiel et l'avancée du projet global d'enseignement (affaiblir la conception « pakman ») semblent représenter tout le profit symbolique de l'ensemble de la transaction didactique de cet épisode. Ce gain ne se mesure pas ici en terme d'acquisition de connaissance mais se solde plutôt par la mise en place d'habitude d'action : le format-cadre du débat.

7. Conclusion : Enseigner ou socialiser ?

D'après les résultats observés chez ce professeur débutant¹², il semblerait en effet que se manifeste un tiraillement entre la nécessaire avancée du temps didactique et les objectifs de socialisation.

Ainsi, pour ce professeur :

- *être efficace* c'est faire en sorte que les élèves apprennent « quelque chose », même si c'est au prix d'un affaiblissement de l'enjeu didactique et d'une déconnexion du milieu.
- *être équitable*, c'est faire en sorte que TOUS les élèves s'expriment et agissent, même si c'est indépendamment des *bons objets* et des *bons jeux d'apprentissage*.

Cette déconnexion relève d'une certaine dichotomie dans la pratique de ce professeur : tout se passe comme si *l'efficacité* se situait plutôt du côté de l'acte d'enseigner et *l'équité* du côté de l'acte de socialiser.

Dans ce cas, même si on assiste à une avancée du temps didactique à un niveau global et collectif, à un niveau plus local et individuel, certains élèves feront avancer le temps didactique de manière *directe* (Kévin) et d'autres, de manière *indirecte* (Charlotte).

Il nous semble que cette tension, constitutive de l'acte d'enseignement pourrait être abordée sans détours en formation initiale et continue dans l'idée qu'une socialisation efficace suppose une équité dans les apprentissages. Il nous semble, en tant que didacticiens, que cette équité devrait viser la résistance au mécanisme électif de l'action conjointe et ce, par l'augmentation du *capital d'adéquation* de chaque élève.

Pour ce faire, le professeur devrait pouvoir s'assurer :

- qu'en premier lieu, chaque élève puisse trouver dans le milieu, les objets matériels et symboliques dont il va avoir besoin pour jouer les jeux d'apprentissage spécifiques : ce qui nous paraît être de la responsabilité du milieu scolaire organisé pour l'étude et non pas seulement du milieu culturel de l'élève.
- ensuite que tous les élèves soient en capacité de percevoir les « bons objets », afin de jouer les « bons jeux » (ceux prévus par le professeur),
- et enfin que tous les élèves puissent vivre des *expériences* avec le savoir

Il apparaît alors que l'actualisation de ces trois nécessités est assujettie à la production par le professeur d'un travail personnel sur le savoir en jeu.

De cette prise de responsabilité par les professeurs, relative aux objets et aux contenus de savoir, pourrait dépendre une meilleure synergie dans les apprentissages entre *l'efficacité* et *l'équité*. Il serait alors possible de penser des classes qui seraient avant tout des lieux d'apprentissage, plus que des lieux d'expression d'un pouvoir symbolique.

Aider les professeurs à résister au mécanisme électif de l'action conjointe et à penser ensemble l'efficacité avec l'équité, c'est là une des visées transformatives de la pratique enseignante à laquelle la Théorie de l'Action Conjointe tente de contribuer.

¹² Il nous paraît indispensable de conduire ce même type d'investigation avec d'autres professeurs que ce soit dans le même niveau d'enseignement et pour la même discipline ou que ce soit dans d'autres niveaux d'enseignement et pour d'autres disciplines.

8. Bibliographie

- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris, Seuil.
- Edwards J.A & Bohlen (1996). *Biology and ecology of the earthworms*. London, New York. Chapman and Hills (Eds)
- Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire. *Thèse de doctorat - Université Européenne de Bretagne Rennes II*.
- Mercier, A. (2007). Ce que la didactique peut dire sur l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements et les classes de Discrimination positive. *Conférence de consensus organisée par le CAS et les IUFM dans les académies de Créteil et Versailles* le 24 janvier 2007.
- Passeron, J.C & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Edition de l'école des hautes études en sciences sociales : Paris
- Piquée, C. & Sensevy, G. & (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, n°36, p.231-246.
- Santini, J. (2009). Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées. *Thèse de Sciences de l'éducation - Université de Rennes 2*.
- Schubauer-Léoni, M.L (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. Actes du Colloque pluridisciplinaire *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Bordeaux 2, IUFM d'Aquitaine.
- Schubauer-Léoni, M.L (2005) in Sensevy, G. (2003-2005). *Contexte sociaux des apprentissages. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité : la lecture et les mathématiques au CP*. Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).
- Sensevy, G. (1998), *Institutions didactiques*. Etudes et autonomie à l'école élémentaire.P.U.F., Paris.
- Sensevy, G & Quilio, S. (2001). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, in *vers une didactique comparée*. Paris : Revue française de pédagogie (141) 47-56, INRP.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe*, in *Agir ensemble*, Rennes, PUR.
- Sensevy, G. (2007), *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*, in *Agir ensemble*, Rennes, PUR.
- Sensevy, G. Maurice, J.J, Clanet, J. & Murillo, A. (2008, à paraître). La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*.
- Piquée, C. & Sensevy, G. & (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, n°36, p.231-246.
- Tambone, J. & Mercier, A. (2000), *Les pratiques des maîtres spécialisés AIS chargés de l'aide à dominante pédagogique : enquête sur un dispositif et sur le métier correspondant*. 3^{ème} colloque international – Recherche et Formation des enseignants – IUFM Aix-Marseille

