



# Généricité et spécificité des transactions didactiques en découverte du monde vivant au cycle 2 : vers une approche de l'énonciation en milieu didactique

Corinne Marlot

## ► To cite this version:

Corinne Marlot. Généricité et spécificité des transactions didactiques en découverte du monde vivant au cycle 2 : vers une approche de l'énonciation en milieu didactique. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France.

**HAL Id: hal-00533779**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533779>**

Submitted on 8 Feb 2011

**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.

# Généricité et spécificité des transactions didactiques dans une séance en découverte du monde vivant au cycle 2.

## Vers une approche de l'énonciation en milieu didactique

---

**MARLOT Corinne,**

Université Clermont-Ferrand 2, IUFM d'Auvergne, PAEDI EA 4281

### 1. Cadre théorique et problématique de recherche

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), développée par Sensevy & Mercier (2007), appréhende la production des discours du professeur et des élèves: comme la manifestation de *transactions didactiques* dont le savoir est l'objet transactionnel.

Le préfixe « trans » engage le chercheur à explorer la part de dialogisme à l'œuvre dans l'action conjointe professeur/élève. Il y a beaucoup de voix qui se font entendre en même temps. C'est l'attention à cette « polyphonie » qui est visée dans l'usage du préfixe « trans ».

Cette notion de transactions s'appuie sur un arrière plan épistémologique qui est celui de la philosophie du langage selon Vernant (1997 ;2005) et qui considère le dialogue dans ses deux dimensions interactionnelles et transactionnelles. Ainsi le dialogue est vu comme : « [...]une stratégie langagière de coopération qui assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes en même temps que comme agents d'action. » (ibid, 2005)

Dans le jeu didactique, le professeur parle pour faire agir, mais il parle le plus souvent « à mots couverts » : cette intention perlocutoire, doublée d'une certaine *réticence didactique* (Sensevy & Quilio, 2002), pèse très fortement sur les transactions didactiques. Dans notre étude, nous allons nous attacher à rechercher dans chacun des énoncés du professeur à la fois la valence perlocutoire, la part de réticence (didactique) et la dimension dialogique à l'œuvre.

Ce travail concerne une classe de cycle 2, engagée dans une séance en Découverte Du Monde Vivant, relative au mode de déplacement du lombric.

Cette recherche s'appuie sur une structure d'investigation (Marlot, 2008) qui tente justement de décrire de quelle manière le savoir organise les transactions didactiques.

Cette structure modélisante tente de rendre compte des mouvements de l'action conjointe en temps réel et du point de vue des interactions langagières. Elle articule trois aspects qui sont: l'énonciation didactique, l'épistémologie pratique du professeur et les jeux d'apprentissage.

*L'énonciation didactique* (Marlot, 2008) s'exprime en termes de « posture ». Elle donne à voir l'évolution du partage des tâches et des rôles du professeur et des élèves, vis à vis du savoir en jeu.

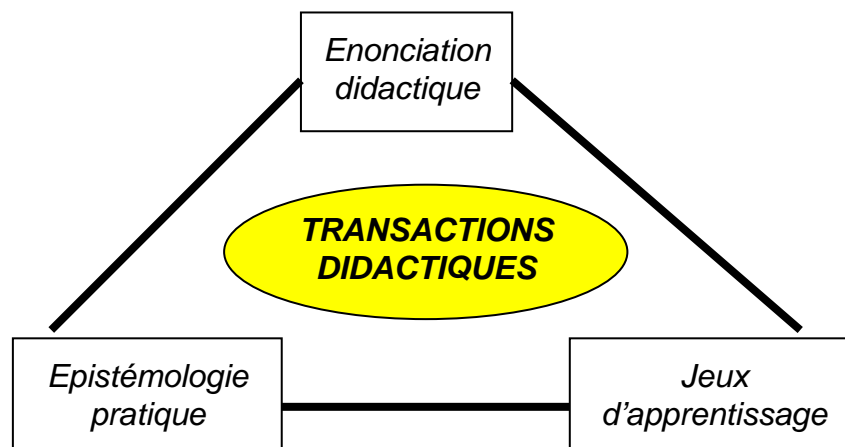
Par ailleurs, nous considérons que l'ensemble de la séance - ou même un simple épisode - peuvent être vus comme une succession de *jeux d'apprentissage* plus ou moins spécifiques. Ces « jeux » vont alors représenter le contexte de cette énonciation didactique. Cette succession de jeux d'apprentissage rend compte de la dynamique de construction des savoirs dans la classe en donnant à voir la mobilisation par le professeur et les élèves de certains objets<sup>1</sup> selon certaines règles (Quéré-Gruson, 2006).

Analyser les transactions didactiques c'est donc rendre compte de l'énonciation didactique dans le contexte des jeux d'apprentissage, mais c'est aussi chercher à identifier certaines déterminations de l'action qui ont trait à *l'épistémologie pratique* du professeur (Sensevy, 2007 ; Marlot, 2008).

Celle-ci, concerne les intentions, représentations, perceptions et valeurs du professeur en tant que déterminations de l'action conjointe didactique. Elle se révèle aussi bien dans les discours du professeur que dans ses actions.

L'épistémologie pratique doit bien se comprendre dans un double mouvement : elle détermine l'action mais, en même temps, elle naît de l'action. En effet, ce sont les situations de l'action qui vont convoquer (ou construire) certaines représentations et théories de la pratique (Sensevy, 2007 ; Marlot, 2008).

C'est donc ce réseau conceptuel *énonciation didactique/ jeux d'apprentissage/ épistémologie pratique* qui va nous tenir lieu de cadre interprétatif pour l'analyse de « l'épaisseur » des transactions didactiques.



Dans cette étude, nous allons tenter de cerner la double contrainte qui semble peser sur l'action de ce professeur débutant : l'ancrage disciplinaire scientifique de la situation et la polyvalence de sa fonction de professeur du premier degré.

Apprécier *l'épaisseur* de l'interaction grâce à l'analyse des transactions didactiques, pourrait nous permettre alors de mieux saisir la tension qui semble se manifester entre les apprentissages génériques, liés à des habitudes d'action et les apprentissages spécifiques, liés au savoir en jeu dans la séance.

<sup>1</sup> Ces objets peuvent être entendus comme objets matériels (comme c'est souvent le cas en sciences), mais aussi comme objets symboliques (énoncé, connaissance déjà là, système sémiotique, ostensif...).

## 2. Méthodologie et contexte empirique

Notre méthodologie travaille dans le sens de l'approche clinique expérimentale (Leutenegger, 2000) et construit progressivement un réseau de significations à partir de traces issues de corpus de nature différente : transcription de la séance et des entretiens *pré* et *post*-séance du professeur.

Cette reconstruction utilise conjointement plusieurs grains d'analyse qui correspondent à des échelles de découpage des unités de l'action : le grain *macro* (la structure de la séance selon des phases prédéfinies par le projet du professeur), le grain *méso* (les apprentissages effectifs organisés en unité plus petites - les scènes - et qui correspondent aux différents *jeux d'apprentissage*) et le grain *micro* des énoncés didactiques. Dans la logique de l'étude de cas<sup>2</sup>, nous nous sommes focalisés sur l'analyse d'une seule séance.

Nous allons maintenant présenter de manière plus détaillée, la façon dont s'exprime l'*énonciation didactique* dans notre structure d'investigation des transactions didactiques. Cette « énonciation » relève de trois composantes qui décrivent ensemble une « configuration topogénétique », établie pour chacun des énoncés du professeur.

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

Cette double position, qui se déploie 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. 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

---

<sup>2</sup> (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.

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.

Nous pouvons voir chacune de ces configurations topogénétiques/ énoncé (ou de ces groupes de configuration) comme des « coups » dans le jeu d'apprentissage considéré.

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, sur les intentions didactiques du professeur mises au jour, en partie, lors des entretiens et sur l'identification des *jeux d'apprentissage* effectifs lors de l'analyse didactique .

### 3. Caractérisation des transactions didactiques

#### 3.1 Analyse raisonnée de la situation de l'action

**3.1.1 Contexte de l'épisode analysé et connaissances visées** Durant cette séance, les élèves, organisés par groupe de quatre, doivent répondre à la question suivante : « comment le lombric s'enfonce-t-il dans la terre ? »

Au début de la séance, les élèves ont émis trois hypothèses concernant l'enfouissement du lombric :

- (1) Il « pousse » la terre
- (2) Il mange la terre
- (3) Il utilise son extrémité pointue

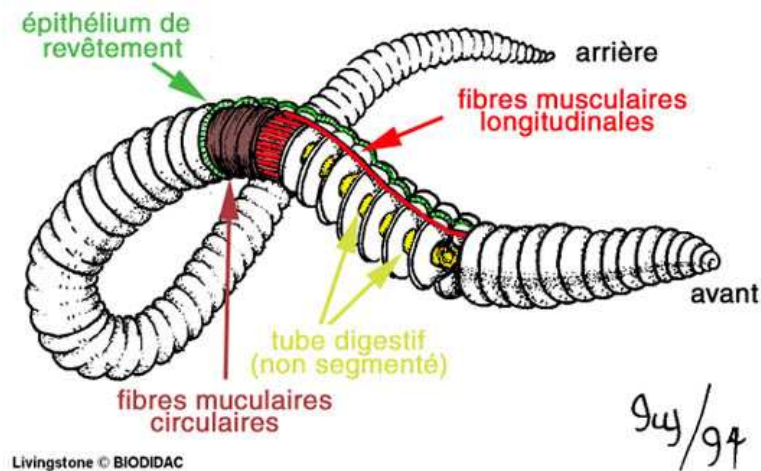
Lors de la phase d'investigation qui suit, chaque élève dispose d'un tas de terre et de quelques lombrics : ils doivent observer comment fait le lombric pour s'enfouir et se mettre d'accord à l'intérieur du groupe, afin de produire une phrase collective. Celle-ci répond au format connu des élèves, celui du « texte à trou ». Ils doivent - sur l'injonction du professeur - compléter la phrase avec l'une des trois hypothèses : « Pour s'enfouir, le lombric (1) et/ou (2) et/ou (3) »

L'objectif est donc de tester (vérifier) les trois hypothèses émises et, éventuellement d'en émettre de nouvelles.

Du point de vue des savoirs notionnels, la question sous-jacente est celle de la locomotion. Il s'agit pour les élèves de comprendre comment peut s'enfouir le lombric en l'absence d'appendices articulés.

L'appareil locomoteur dans le cas d'animaux rampants est assuré par le corps de l'organisme en entier. Pour le lombric, ce n'est pas un squelette articulée (comme pour les reptiles et le serpent) mais c'est un système « hydrodynamique » qui joue le rôle de squelette, avec contractions et relâchements successifs des muscles des anneaux qui permettent la progression. On distingue deux cas : soit le déplacement en surface avec adhérence du lombric à son support par des "soies", soit le déplacement sous-terrain. Dans ce dernier cas, le lombric creuse une galerie et « son chemin » au fur et à mesure, en avalant la terre (cette ingestion de terre

joue aussi un rôle alimentaire car le tube digestif retient les particules organiques). Il y a ensuite rejet de la terre ensuite par l'anus : ce sont les "tortillons ».



Il apparaît que tout l'enjeu didactique du professeur est de faire percevoir aux élèves en quoi, dans cette situation précise, un observable est pertinent ou pas. Ce qui questionne directement l'arrière-plan théorique de l'observation et les moyens dont disposent *effectivement* les élèves pour repérer des observables et juger de leur pertinence. Pour autant, il est demandé aux élèves de produire une phrase explicative : pour favoriser cette production, le professeur demande aux élèves de « se mettre d'accord ». La recherche de consensus est supposée déclencher des interactions entre élèves sur le mode de l'argumentation.

**3.1.2 Les obstacles liés à la situation mise en place** Différents obstacles risquent de contraindre fortement la situation d'enseignement-apprentissage.

- Pour la majorité des élèves de cet âge, le lombric pour s'enfouir dans la terre, « avale son chemin » : c'est ce que nous avons nommé la conception « Pacman ». Les mécanismes associés (contraction/étirement, adhérence des soies et production de mucus) ne sont pas directement considérés ; ils représentent donc ici des enjeux d'apprentissage. Si la conception « Pacman » s'avère « opératoire » pour expliquer l'enfouissement, les élèves risquent de ne pas observer, ni la contraction des anneaux, ni l'extrémité effilée.
- Le dispositif d'observation (un tas de terre et des lombrics), s'il permet de vérifier les deux hypothèses (il pousse et il utilise sa tête pointue), ne permet pas de tester l'hypothèse de l'ingestion de la terre : en effet, il paraît difficile, voire impossible, de repérer la disparition d'une quantité de terre aussi infime, à moins de produire des inférences à partir de la production des « tortillons ». Les élèves risquent alors de se retrouver dans l'impossibilité de valider l'hypothèse qui leur paraît la plus vraisemblable, rapport à leurs conceptions initiales : « le lombric mange la terre ».



- La définition de la tâche par le professeur - une question, trois hypothèses, une réponse sous forme de phrase explicative - peut amener les élèves à se demander s'ils doivent « choisir » entre une des trois hypothèses, s'ils peuvent en combiner plusieurs ou s'ils ont la possibilité de répondre autrement que par les trois hypothèses.
- La production d'un consensus à l'intérieur du groupe, peut s'avérer être une tâche difficile pour des élèves de cet âge. D'autant plus que *l'accord* doit être le fruit d'échanges d'arguments fondés sur les « observables pertinents » relevés par les élèves.
- Enfin, l'écriture même d'une phrase à ce niveau et à cette période de l'année (novembre) peut être problématique.

Ces deux derniers obstacles pourraient bien faire écran à l'objectif d'apprentissage affiché (le mécanisme d'enfouissement du lombric) et provoquer la mise en concurrence des deux tâches : observation d'un mécanisme et production d'une phrase (explicative).

L'analyse préalable de la situation de l'action nous amène à investiguer le rapport du professeur au savoir enseigné. Dans l'entretien *ante* séance, le professeur explicite ce qu'il décrit comme un obstacle du point de vue des élèves : la conception « Pacman ». Il se fixe alors comme objectif, le dépassement de cet « obstacle ». Pour cela, les élèves doivent dans un premier temps observer les « éléments manquants » : les lombrics n'ont pas d'organe fousseurs (c'est le mécanisme de locomotion qui leur permet de s'enfouir) et s'ils mangent de la terre, alors il doit en manquer<sup>3</sup>. La suite de l'entretien nous a montré qu'en fait pour ce professeur, l'ingestion de terre ne représente pas une nécessité pour l'enfouissement : c'est la contraction du squelette hydrostatique et la poussée de la tête pointue qui en est essentiellement responsable.<sup>4</sup>

### 3.2 Le contexte de l'énonciation didactique : les jeux d'apprentissage des élèves

La description de l'action conjointe peut donc, selon notre modèle descripteur, être vue comme une succession de jeux d'apprentissage, reliés par des relations de coopération (un jeu, pour s'effectuer prend appui sur un autre jeu) ou de substitution (un jeu va être remplacé par un autre). Nous allons maintenant identifier les différents *jeux d'apprentissage* effectifs, mobilisés par la situation.

- Les élèves doivent produire des observables pertinents pour expliquer comment s'enfouit le lombric et/ou pour vérifier les trois hypothèses : c'est le jeu d'apprentissage spécifique JA2. C'est le jeu d'appui du jeu d'apprentissage visé, le jeu spécifique JA3 : « produire une phrase explicative du processus d'enfouissement du lombric ».
- Or, le milieu de l'observation se révèle non opératoire (impossibilité de voir si le lombric mange de la terre, certains lombrics ne réagissent pas, d'autres restent enfouis pendant toute l'observation...)

<sup>3</sup> 67-P (séance) : « S'ils mangent de la terre, il doit en manquer de la terre, faut regarder s'il en manque »

<sup>4</sup> P (entretien ante) : « Il me semble bien qu'il ne creuse pas en mangeant mais il creuse en se dilatant et à l'aide de ses soies qui lui permettent de rejeter sur le côté. »

- Le jeu JA2 disparaît : il se produit alors un phénomène de *glissement de jeu* vers un jeu beaucoup plus générique, le jeu JA1b : « Ecrire une phrase formatée de type explicative ». Il se produit en fait un glissement d'objet : les observations pertinentes sont remplacées par les trois hypothèses initiales, encore inscrites au tableau. Le format de la phrase peut s'apparenter pour les élèves à une tâche connue : « remplir un texte à trou » où il s'agit de choisir une réponse possible parmi plusieurs proposées.
- Toutefois, l'écriture de la phrase est conditionnée par l'accord qui doit s'établir dans le groupe : c'est le jeu générique JA1a. L'analyse nous montre que ce sera là l'essentiel de la régulation du professeur : vérifier que les élèves sont bien « d'accord ».

Les deux jeux génériques JA1a et JA1b sont deux jeux d'apprentissage dont la fonction est de mettre en place dans la classe, des habitudes d'action : (1) coopérer pour arriver à un accord dans le groupe (2) écrire une phrase selon un format proposé.

### 3.3 Analyse de l'énonciation didactique

Dans l'épisode analysé, le professeur interagit avec les trois élèves du groupe 2 : il leur demande d'exprimer oralement leurs observations et surtout s'ils sont arrivés à un accord.

Nous allons maintenant nous attacher à la microanalyse d'un tour de parole du professeur, le tour de parole 107. Chacun des énoncés du professeur a été codé selon deux niveaux : (1) la posture *Simple meneur de jeu SMJ* (si les énoncés sont peu denses épistémiquement) ou la posture *Enonciateur didactique* (si les énoncés présentent un contenu épistémique repérable) et (2) la configuration topogénétique<sup>5</sup> pour les énoncés où le professeur est en posture d'énonciateur didactique.

<b>P3 s'assoit avec le groupe 2, il s'adresse à Alicia</b>	<b>S MJ</b>
<b>103-P</b> : a) Vas-y mets le à côté de la terre mais vas-y prends le	
<b>103-P</b> : b) Qui est-ce qui l'a vu celui d'Alicia ? <i>Dorian, Laura et Margaux lèvent le doigt</i>	<b>S MJ</b>
<b>104-Laura</b> : Il pousse <b>105-P</b> : Il pousse (chacun acquiesce)	<b>[Ac/1/RD+ ]</b>
<b>106-Dorian</b> : Il a la tête pointue <b>107-P</b> : /Bon il pousse il mange il a la tête pointue /  /ou autre chose/	<b>[AA/2 /RD+-]</b>  <b>[An/3 /RD+-]</b>
<b>108-Margaux</b> : Il pousse <b>109-P</b> : a) /Bon si vous êtes d'accord / /on y va /	<b>SMJ</b> <b>S MJ</b>

<sup>5</sup> Nous rappelons ici le système de codage des énoncés selon les 3 critères : (1) la position d'analyse (AN), d'analyse-accompagnement (AA) ou d'accompagnement (AC) (2) la réticence didactique RD+ ; RD+/- ; RD0. Ces deux premiers critères se déploient selon un gradient. (3) le mode de formulation/reformulation 1 = reformulation paraphrastique ; 2 = reformulation non paraphrastique ; 3 = formulation première.



b) /Maintenant si vous êtes tous d'accord /  
/on passe à la feuille/

S MJ  
S MJ

107 : Il pousse, il mange, il a la tête pointue (AA/2/RD+-)

Le professeur va reformuler de manière non paraphrastique les propositions des élèves concernant la réponse à la question de l'enfouissement du lombric. Or, aucun élève n'a fait la proposition « il mange » : c'est le fait du professeur.

Dans cet énoncé on note une forte polyphonie : il y a au moins trois voix (Laura, Dorian et le Professeur). La proposition du professeur « il mange », semble référer à un arrière-plan plus large :

celui des trois hypothèses de départ qui sont toujours écrites au tableau (il pousse, il a la tête pointue, il mange la terre) et celui de la conception « Pacman ».

Voyons maintenant comment s'exprime chacune des composantes de la configuration topo génétique .

Tout d'abord, la réticence didactique, qui est modérée (RD+/-). Si la *réticence didactique*, c'est « ce que dit le professeur pour ne pas dire (ce qu'il sait) », voyons ce que le professeur ne veut pas dire en disant « il mange »

On se souvient que le jeu spécifique JA3 (*produire une phrase explicative du processus d'enfouissement du lombric*) est l'horizon d'attente du professeur mais que le dispositif d'observation n'est pas opératoire. Le Professeur suggère ici aux élèves (sans le dire) que la phrase pourrait finalement s'écrire en choisissant simplement une des trois hypothèses : il pousse, il enfonce sa tête pointue ou il mange la terre.

Il se produit alors le glissement de jeu vers le jeu premier JA1a « *écrire la phrase explicative formatée* », ce qui revient à choisir une des trois hypothèses : ce choix est alors outillé, voire mis en scène, par la situation de « *l'accord à trouver dans le groupe* », le jeu JA1b

La focale de l'apprentissage est ainsi déplacée vers des jeux moins spécifiques.

Par ailleurs, en rajoutant la proposition : « il mange » le P met l'accent sur le fait que les élèves du groupe ont fait deux propositions différentes (il pousse ET il a la tête pointue) : il signifie de cette manière que deux propositions c'est déjà trop de propositions. Choisir c'est faire une seule proposition. Il montre ainsi aux élèves qu'ils n'ont pas encore réussi à trouver l'accord. « Se mettre d'accord » est donc la nouvelle attente du professeur par rapport aux élèves.

Pour ce qui est de la position didactique, le professeur est dans la position intermédiaire *d'analyse/accompagnement* : il reste proche de l'expérience langagière des élèves (accompagnement) mais il va orienter leur action (analyse). Cette position s'exprime au travers du mode de reformulation qui est non paraphrastique et qui permet au Professeur de faire entendre sa voix mêlée à celle des élèves.

Il fait ainsi, comme si son *point de vue* n'était qu'une paraphrase de celui des élèves.

Or, nous voyons bien, dans le contexte des *jeux d'apprentissage* effectifs que cela va beaucoup plus loin : c'est un exemple de ce que nous avons appelé **la stratégie du « petit coup de force »**.

Le professeur se rend bien compte que l'observation n'est pas opératoire. Plutôt que de remettre en question le choix (réalisé par les élèves lors de la précédente séance) du dispositif d'observation, il les oriente vers une stratégie qui devrait leur permettre de répondre « quand même » à la question de l'enfouissement : choisir une et une seule des trois hypothèses.

Il s'agit d'un réaménagement du milieu par affaiblissement de l'enjeu didactique. Le résultat est un maintien apparent du lien didactique Professeur/Elèves, ce qui est une façon pour le professeur de ne pas perdre la face.

### 3.4 *Éléments d'épistémologie pratique du professeur*

L'analyse de *l'énonciation didactique* dans le contexte des jeux d'apprentissage nous amène maintenant à faire un retour sur les entretiens *ante* et *post*-séance du professeur. L'analyse didactique a montré qu'en raison de la faiblesse du dispositif d'observation, les objectifs d'apprentissage peinent à s'actualiser. Le nouveau « milieu » (celui où les observables pertinents sont remplacés par les trois hypothèses) va sélectionner certains éléments de l'épistémologie pratique de ce professeur débutant et ainsi orienter son action de régulation auprès des élèves. L'entretien *post*-séance où le professeur réagit à partir du film de la séance<sup>6</sup>, nous permet de faire émerger certains éléments qui ont trait :

- à la dimension polyvalente du métier qui prend en compte :
  - le développement de compétences transversales : « *En sciences on ne travaille pas que des compétences scientifiques* » ; « *En sciences, on bosse aussi le français* » ; *C'est quelque chose que j'essaie de mettre en place pas qu'en sciences, en maths, c'est d'essayer de se mettre d'accord, je l'encourage même en français* »
  - le développement d'attitudes : « *Obliger les élèves à se mettre d'accord dans le groupe, c'est une contrainte qui oblige à échanger, il faut que ça soit dans la consigne* » ; « *Les élèves doivent d'abord trouver une réponse à l'intérieur de leur groupe avant de me demander* » ; « *je ne veux pas qu'au moment où on lit (la réponse), y'ait quelqu'un qui dise ah on est pas d'accord* » ; « *dans les priorités de l'année y'avait l'autonomie* »
- au statut de débutant du professeur :

L'échange qui produit du consensus, au même titre que l'écriture d'une phrase formatée sont des habitudes d'action, plus ou moins sédimentées, qui à ce niveau de classe représentent des objectifs d'apprentissage en eux-mêmes, toutefois assez génériques. Ces habitudes d'action peuvent contribuer à « pacifier » la classe, car leur permanence et leur répétition jouent le rôle de « rituels » autour desquels tout le monde s'accorde facilement. Il n'est pas interdit de penser que pour un professeur débutant, ces « rituels » sont un moyen de contenir la classe en assurant le maintien – même artificiel – du lien didactique.

<sup>6</sup> Les énoncés en italique sont ceux du professeur, relevés lors des entretiens.

#### 4. Eléments de discussion : le « tropisme générique » du professeur du premier degré

Caractériser les transactions didactiques, nous a conduit à comprendre ce qui se joue dans certaines situations que l'on observe parfois en classe et qui se situent à la limite du didactique. Ainsi, quand l'aménagement du milieu de l'étude s'avère inadéquat et fragilise le lien didactique, le professeur du premier degré pourrait avoir recours à des pratiques d'enseignement fondées sur des apprentissages de « routine ». Ceux-ci pourraient être inférés à une épistémologie pratique de la « polyvalence » qui favorise - dans certaines conditions - les apprentissages génériques au détriment des apprentissages spécifiques.

Concernant ces conditions, nous pouvons relever comme détermination importante, un ancrage épistémique fragile chez le professeur étudié.

Toutefois, cette sorte de « tropisme générique » pourrait correspondre, chez le professeur du premier degré, à une tendance constitutive du métier à laquelle le professeur résiste ou cède plus ou moins selon son propre rapport au savoir enseigné.

Il est possible que la mise en place de ces jeux d'apprentissage génériques permette, *in fine*, de réduire la distance à la langue scolaire, d'acculturer les élèves à des formats de communication adaptés aux deux missions de l'école primaire : instruire et éduquer.

Notre analyse montre cependant que ces formats de communication (ici, la capacité à produire un consensus, soit, le format de l'échange argumenté), peuvent cependant tourner à vide, s'ils ne sont pas animés par des transactions didactiques suffisamment consistantes en termes d'enjeux de savoir. Le risque est alors de voir apparaître - au niveau discursif - une certaine prévalence de la *syntaxe* sur la *sémantique*<sup>7</sup> Ce qui, d'un point de vue anthropologique est une caractéristique de la communication humaine à laquelle la communication en milieu didactique, qui en est une spécification, ne peut tout à fait échapper.

Quoiqu'il en soit, pour le chercheur didacticien, cet ensemble d'observations ouvre des pistes en lien direct avec la formation initiale et continue : comment outiller les professeurs du premier degré pour les rendre capable de résister à ce « tropisme générique » et à ces stratégies énonciatives au « coup par coup », tout en acculturant les élèves à la langue scolaire ?

#### Références bibliographiques

Astolfi, J.P., Peterfalvi, B., Verin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.

Auriac, E. (2007). Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In A. Specogna (Ed). *Enseigner dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan (pp. 33-56)

---

<sup>7</sup> *Syntaxe et sémantique* au sens de Charraudeau & Maingueneau (2002).

- Bernié, J.P (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? In *Vers une didactique comparée*. Revue Française de Pédagogie, 141. Paris : INRP.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Editions du Seuil.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Observer l'activité langagière en sciences. *Les sciences de 2 à 10 ans*. Aster n°31, pp 173-194. Paris : INRP.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en didactique des mathématiques*. 20.2, pp. 209-250.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du monde vivant au cycle 2 de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université européenne de Bretagne de Rennes 2.
- Martinand, J.L (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et aux techniques*. Berne, Peter Lang.
- Passeron, J.C & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. in J.C Passeron et J. Revel (Eds), *Penser par cas* (pp 9 - 44). Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Quéré - Gruson, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre : analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*  
Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Schubauer-Léoni, M.L. (2005) in Sensevy, G. (2003-2005). *Contextes 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 Education et Formation (PIREF)
- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). 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 du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Maurice, J.J, Clanet, J. & Murillo, A., (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. In P. VENTURINI & C. AMADE-ESCOT (Eds). N°20. Analyses de situations didactiques : perspectives comparatistes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. Presses Universitaires du Mirail.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action – Etudes pragmatiques* . Paris : PUF
- Vernant, D. (2005). Le paradigme actionnel en philosophie du langage. *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. R. Teulier & P. Lorino (Eds), Paris. Editions La Découverte, coll. Recherche. pp 25-53.