Caractérisation du phénomène de différenciation didactique passive dans deux disciplines, sciences de la vie et anglais

Brigitte Gruson, Corinne Marlot

▶ **To cite this version:**

Brigitte Gruson, Corinne Marlot. Caractérisation du phénomène de différenciation didactique passive dans deux disciplines, sciences de la vie et anglais. Deuxième colloque international de l'association pour des recherches comparatistes en didactique " les contenus disciplinaires "., Jan 2011, Villeneuve d'Ascq, France. pp.version numérique. hal-00789317

HAL Id: hal-00789317
https://hal.science/hal-00789317

Submitted on 18 Feb 2013

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.

Caractérisation du phénomène de différenciation didactique passive dans deux disciplines, sciences de la vie et anglais.

Brigitte **GRUSON** et Corinne **MARLOT**

MCF, Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique, Université de Bretagne Occidentale, France.
MCF, Laboratoire PAEDI, Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand, France.

brigitte.gruson@bretagne.iufm.fr et corinne.marlot@univ-bpclermont.fr

1 – Problématique

Il est aujourd'hui largement admis que, loin de réduire les écarts entre les élèves issus des différentes classes de la société, l'école tend à les augmenter. Face à cette réalité, de nombreuses recherches ont été menées pour tenter de comprendre les mécanismes responsables de ce phénomène (Guild, P.B. & Garger, S., 1998 ; Rochex, 2001).

Nos recherches, bien que se situant dans ce courant, adoptent un point de vue spécifique : celui de la didactique. De ce fait, nous centrons nos analyses sur les processus d'enseignement-apprentissage et, tout particulièrement sur les transactions didactiques. L'étude des contenus épistémiques des transactions didactiques (Vernant, 1997), est abordée ici à partir de l'analyse de la pratique de deux professeurs - dans deux disciplines différentes et à deux niveaux différents : pour la sciences de la vie, en classe de CE1 et pour l'anglais, en classe de sixième de collège - lors de situations d'enseignement-apprentissage ordinaires. En première approche, le choix de comparer ces deux disciplines apparemment très éloignées pourrait sembler surprenant. En effet, dans un cas, il s'agit d'une discipline scientifique et, dans l'autre, d'une discipline littéraire. Pour autant, nous considérons qu'apprendre une discipline c'est d'une certaine manière apprendre à parler la langue de cette discipline[1]. Aussi, dans chacune des deux situations étudiées, les élèves vont-ils se retrouver confrontés à des usages d'une langue non familière : la langue de la sciences d ela vie et la langue anglaise.

Par ailleurs, notre étude fait suite à des travaux conduits récemment dans le premier degré (Piquée & Sensevy, 2007) qui montrent que les professeurs sont soumis à des contraintes usuelles qui pèsent sur leur action. Une des contraintes majeures réside dans la prise en compte conjointe de l'avancée du temps didactique et de l'hétérogénéïté des différents élèves. Le phénomène de *differenciation didactique passive* (Sensevy, G., Maurice, JJ., Clanet, J. & Murillo, A. 2008), est une façon de rendre compte de l'écart qui s'accroît entre les élèves au cours de l'année. « *La notion de differenciation didactique passive permet de comprendre et de catégoriser la création d'hétérogénéîté que nous pensons consubstantielle du processus didactique.* » (ibid).

---

1 . " […] Les usages langagiers, étroitement liés à l'épistémologie des disciplines ne sauraient, selon nous, être enseignés/appris hors du contexte de l'activité elle même. " (Jaubert & Rebière, 2001)

Ces résultats nous conduisent à penser que l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) serait élective dans la mesure où elle semble échapper à certains élèves plutôt qu'à d'autres. En effet, des élèves développent une capacité « quasi naturelle » à porter leur attention sur des objets *adéquats*, c'est-à-dire sur les objets plus denses en savoir. Ces élèves possèdent, au sens de Sensevy (1998), un fort *capital d'adéquation.* A l'inverse, d'autres élèves sont incapables de reconnaître les objets *adéquats*. Dans ce cas, ils sont considérés comme des élèves à faible *capital d'adéquation*.

Ces constats nous conduisent à nous centrer, pour cette communication, sur les deux questions suivantes :

- L'action du professeur dans la classe met-elle *tous* les élèves en position de développer des compétences de haut niveau et d'acquérir de nouvelles connaissances ?
- Dans quelle mesure l'action conjointe des professeurs et de leurs élèves tend-t-elle à réduire ou augmenter les écarts entre les élèves les plus performants et les moins performants ?

2 – Cadre théorique et méthodologique

2 –1 Les outils de l'analyse didactique

L'analyse didactique s'appuie sur une analyse des interactions langagières à un grain le plus souvent « micro ». Afin de décrire les « gains » des élèves, c'est-à-dire les acquisitions de savoir, nous nous appuierons sur la notion de *jeu d'apprentissage* (Sensevy, 2007 ; Marlot, 2008) et sur celles plus spécifiques de *contrat didactique* et de *milieu* (Gruson, 2009 ; Brousseau, 1998).

Dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, chaque séance est vue comme une succession de jeux d'apprentissage. Ces derniers, identifiés par le chercheur lors de l'analyse de la pratique effective en classe, permettent de rendre compte de la dynamique de l'action d'enseignement/apprentissage, « en train de se faire », et d'évaluer l'éventuel écart entre le projet d'enseignement du professeur et l'ensemble des apprentissages réalisés par les élèves. Dans notre langage théorique, ces jeux sont l'expression des différents contrats didactiques référés à des milieux spécifiques. En ce sens, les jeux d'apprentissage permettent d'évaluer l'évolution au cours de la situation, tant des objets du milieu[2] que des contrats didactiques et ainsi de saisir les conditions dans lesquelles se construisent les savoirs dans le fil des transactions didactiques.

L'originalité de cette proposition est de tenter de saisir le phénomène de *différenciation didactique passive* grâce à la mise en synergie de la notion de jeu d'apprentissage avec celle de capital d'adéquation (Sensevy, 1998; Tambonne & Mercier, 2000 et Marlot, 2008). Cette notion, qui réfère à la façon dont les élèves interprètent les attentes de l'institution scolaire et celles des professeurs, peut être décrite, selon nous, de deux manières complémentaires. Premièrement, elle caractérise la relation que certains élèves ont construit presque naturellement à la culture scolaire. Deuxièmement, elle renvoie aux connaissances des élèves.

La notion *d'adéquation* est, nous le voyons, constitutivement liée à celle d'institution : les aspects sont adéquats pour une institution donnée (et non pas pour une autre). Le professeur s'attend donc à ce que les élèves riches en capital, ceux

---

2 . Ces objets peuvent être matériels (supports d'apprentissage, dispositifs d'observation ...) ou symboliques (systèmes sémiotiques divers, énoncés de savoirs disponibles dans la classe...).

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.

Selon nous, le phénomène de *différentiation didactique passive* pourrait présenter à la fois des caractéristiques génériques, qui dépasseraient les disciplines et les niveaux d'enseignement (tout au moins en ce qui concerne les deux études de cas présentées ici), mais aussi des caractéristiques plus spécifiques liées aux milieux propres à chaque discipline. L'objet de cette communication est d'étudier comment se manifeste le phénomène de différenciation didactique passive dans ces dimensions génériques et spécifiques.

2- 2 Le cadre méthodologique

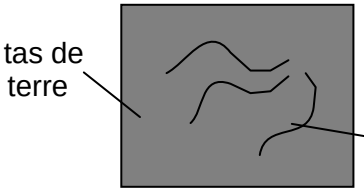
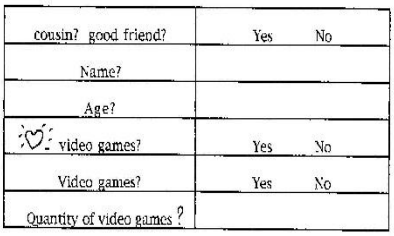
Il s'inscrit dans le courant de la clinique expérimentale (Leutenegger, 2000). Il s'agit de construire de manière *ascendante,* des réseau de significations à partir de traces et d'indices (Ginzburg, 1989) puisés dans différents types de corpus (entretiens pré et post séance et enregistrements en classe). Nous travaillons ici à partir de pratiques ordinaires selon une approche par cas (Passeron & Revel, 2005). Nous pensons en effet que des compréhensions nouvelles ne proviendront pas seulement d'une analyse en extension de nombreux corpus, mais aussi du travail intensif réalisé sur un petit nombre d'observations de séances d'enseignement.

Afin d'éviter des effets « écrans », les analyses des interactions langagières, bien que conduites à des grains « micro », sont replacées systématiquement dans des contextes plus « macro » qui sont ceux de la séance ou au delà. Cette circulation entre les différentes échelles est une caractéristique importante de notre méthodologie.

3 - Présentation des situations

Le tableau ci-dessous présente le contexte général de l'enseignement-apprentissage en sciences de la vie à l'école élémentaire et de l'anglais au collège ainsi que les caractéristiques des deux situations étudiées, considérées par les chercheurs comme « prototypiques. » des activités réalisées habituellement à ces niveaux de classe et dans ces disciplines.

	Sciences de la vie	Anglais
Principal objectif de la discipline	Mettre en œuvre la démarche d'investigation organisée en 5 étapes : faire émerger les représentations des élèves, identifier la question, produire des hypothèses, se confronter au réel, débattre à propos des résultats et identifier les savoirs en jeu.	Développer les compétences de communication des élèves. Méthodologie en cours : approche actionnelle préconisée dans le *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (2001).
Les professeurs et les élèves	Un professeur débutant 21 élèves de CE1 Une classe très hétérogène	Un professeur expérimenté 27 élèves de 6è Une classe très hétérogène
La situation	1ère étape : observation du processus d'enfouissement du lombric grâce à un dispositif expérimental conçu par les élèves. Lors de cette étape, les élèves	Une situation de communication orale, qui repose sur un déficit d'information, conçue par le professeur 1ère étape : temps collectif

<table>
<tr><td></td><td>travaillent en 5 groupes.
2nde étape : (1) présentation des propositions des différents groupes (2) débat argumentatif dont le but est de confirmer ou d'infirmer les propositions des différents groupes[3] à l'aide d'observables pertinents.</td><td>2nde étape : temps en binômes
Une occasion pour les élèves de pratiquer la langue de manière plus autonome et plus personnelle.</td></tr>
<tr><td>Le support/ document élève</td><td><u>Dispositif d'observation</u> proposé par les élèves (la séance précédente) afin de répondre à la question : “comment le lombric s'enfonce t-il dans la terre?”
 
</td><td>Document pour l'élève A[4]
PAIR WORK
<u>Pupil A</u>
Ask your friend questions and tick or write down his/her answers
 
</td></tr>
</table>

L'étude de ces deux situations, une situation d’observation pour vérifier des hypothèses en sciences de la vie et une situation de communication en anglais, nous a permis de dégager quelques spécificités propres à chacune de ces deux disciplines.

Dans le cas de la science de la vie, les élèves sont placés dans un rapport direct à la situation : le dispositif d'observation constitue un des modes d'accès privilégié au réel. Du point de vue langagier, les jeunes élèves seront d'abord amenés à rendre compte des faits observés dans langue quotidienne. Par le jeu des interactions, une « conversion langagière » - passage d'une langue quotidienne à une langue scientifique - se mettra progressivement en place. Au cours de ce processus de conversion, la posture du professeur varie : il commence par rester assez proche du langage des élèves (reformulations à l'identique) pour s'en écarter peu à peu. C'est par la mise en place progressive du raisonnement et du lexique scientifique qu’il va aider les élèves à produire des connaissances

Dans le cas de l'anglais, l'entrée dans la situation est conditionnée par l'acceptation d'un contrat initial fondateur : « jouer à être un petit anglais » et donc s'exprimer dans la langue anglaise. Ici, les élèves ne sont pas placés dans un rapport direct à la situation mais dans un premier niveau de fictionnalisation. Pour que les élèves acceptent de s'engager dans ce contrat, il est nécessaire que la situation de communication soit clairement définie et finalisée. Du point de vue langagier, l'identification de la situation et de son but permet aux élèves de référer à

3 . Premièrement, il faut noter que le groupe 4 n'a pas répondu à la question posée mais à une autre question concernant la “force” du lombric. Les 4 autres groupes ont produit les propositions suivantes : G1 - le lombric avale et recrache la terre / G2 - le lombric pousse la terre / G3 – le lombric pousse la terre avec sa tête pointue / G5 – le lombric pousse la terre pour creuser.

4 . Au sein de chaque binôme, un élève désigné « Pupil A » dispose du document A alors que son partenaire désigné, lui, « Pupil B » dispose du document B. Comme le montre le document, l’élève qui reçoit le document A doit questionner son partenaire à propos de jeux vidéo qu'un(e) de ses cousin(e)s ou ami(e) détiendrait. Le second élève, celui qui reçoit le document B, doit lui poser des questions concernant le nombre de CD’s que possède la personne dont il choisira de parler. A part cette différence, les deux documents sont pratiquement identiques.

des pratiques langagières familières sans pour autant disposer de toutes les connaissances linguistiques nécessaires pour évoluer dans cette situation. Le professeur doit donc avoir introduit préalablement ces connaissances. De ce fait, il semble que la posture du professeur d'anglais tend à évoluer à l'inverse de celle du professeur de sciences de la vie : d'une présence soutenue au début de l'apprentissage, le professeur s'efface progressivement pour laisser les élèves pratiquer la langue.

4 - Eléments d'analyse

4 - 1 Des glissements de jeux provoqués par des milieux non opératoires

En sciences de la vie, le dispositif d'observation a été conçu par les élèves lors de la séance précédente, pour répondre à la question du processus d'enfouissement du lombric. Au début de la séance étudiée ici, le professeur demande aux élèves d'émettre des hypothèses quant au mécanisme d'enfouissement. Les 3 propositions (1) il pousse (2) il utilise sa tête pointue et (3) il mange la terre, sont alors inscrites au tableau. Il est ensuite demandé aux élèves de procéder à une observation “pour vérifier” (ces 3 hypothèses) à l'aide du dispositif imaginé. Or, le dispositif conçu pour répondre à la question générale de l'enfouissement, ne permet pas de vérifier l'hypothèse “il mange”. De plus, sans exposition à une source lumineuse directe, les lombrics ne s'enfouissent pas forcément spontanément.

En anglais, l'analyse du document montre que les élèves chargés de poser les questions doivent mobiliser six structures distinctes construites avec trois verbes différents (have got, be, like) et trois interrogatifs « what, how old, how many ». De plus, on note que les élèves sont placés de fait dans l'obligation de répondre affirmativement à la troisième question « does he/she like video games?/music? ». En effet, une réponse négative aurait pour conséquence de mettre un terme à l'interview. Cette situation repose donc sur un enchaînement imposé de questions. Enfin, on remarque que rien ne permet de véritablement d'identifier les personnes auxquelles les élèves vont se référer pour répondre aux questions de leur camarade et que cette activité n'a pas pas de finalité pragmatique puisque rien n'est précisé quant à l'utilisation ultérieure des informations recueillies.

Les analyses ci-dessus montrent que, dans les deux cas, les milieux ne sont pas opératoires.

L'analyse du support de l'activité des élèves en sciences de la vie permet de comprendre et d'expliquer le fait que les propositions des 5 groupes (c.f note de bas de page n°3) soient si proches, dans leur formulation, des hypothèses émises au départ. Tout se passe comme si aucune observation n'avait été réalisée par les élèves. En fait, aucun observable pertinent ne peut être produit dans ces conditions. Les objets (terre + lombrics) ne forment pas un “milieu scientifique” puisqu'il n'est pas possible de recueillir des éléments de réponse aux questions posées : c'est alors la connaissance quotidienne qui est mobilisée par la situation (les vers de terre habitent dans la terre).

Dans le cas de l'anglais, la multiplicité des formes syntaxiques et le manque de définition de la situation met les élèves dans la quasi-incapacité de mobiliser, à bon escient, toutes les structures utiles à la résolution du problème posé dans la situation.

L'inadéquation des milieux aux savoirs en jeu nous permet d'expliquer, dans les deux cas, ce que nous appelons un phénomène de *glissements de jeux d'apprentissage*.

En sciences de la vie, les élèves vont remplacer les observables pertinents non disponibles par les 3 hypothèses immédiatement utilisables, car écrites au tableau. Il se produit un changement de contrat didactique : les élèves au lieu de produire une phrase explicative de l'enfouissement du lombric sur la base d'observables, produisent une phrase formatée de type QCM largement orientée par les 3 hypothèses initiales.

En anglais, l'analyse du milieu met clairement en évidence que la situation de communication proposée par le professeur n'est pas véritablement conçue pour faire produire aux élèves des actions communicationnelles finalisées mais davantage comme une situation dont l'objectif est de rendre les élèves capables de reproduire des énoncés-types travaillés préalablement. Ainsi, une analyse quantitave montre que 64 tours de parole, sur les 120 qui constituent la phase collective, sont consacrés à la mise en place de deux questions : « has your cousin got video games? How many CD's has your cousin got? ». Cette focalisation sur les éléments structurels indique que, pour ce professeur, la correction formelle prime sur l'intelligibilité et la prise de risque. A ce moment-là, les élèves sont davantage placés en position de *s'exercer* que de *s'essayer* dans la langue. On assiste ici à un glissement de jeu : au jeu potentiel « interviewer un/e camarade à propos des goûts d'une personne qui lui est proche » se substitue un jeu du genre « reproduire ou oraliser des énoncés-types ». Ce glissement qui trouve son origine dans la façon dont le milieu a été aménagé et repose sur des habitudes d'action partagées en lien avec le profil très hétérogène de la classe laisse supposer que les élèves auront de réelles difficultés à entrer dans le jeu lors du travail en binômes.

4 - 2 Analyse du mécanisme électif de l'action conjointe

Dans cette partie de notre communication, nous allons montrer comment l'étude de l'action de chacun des professeurs nous conduit à mettre au jour le mécanisme électif de l'action conjointe.

En sciences de la vie, l'extrait étudié correspond à la phase de débat au cours de laquelle les élèves doivent répondre à la question posée par le professeur "*Qui a raison?*" et qui concerne les 2 types de proposition : (1) le lombric pousse la terre pour s'enfouir (groupes 2, 3 & 5) et (2) le lombric avale et recrache la terre pour s'enfouir (groupe 1). Nous allons considérer les transactions didactiques entre le professeur et deux élèves singuliers : Charlotte qui est une élève à *faible capital d'adéquation* (reconnue comme élève faible par le professeur[5]) et Kevin qui est un élève à *fort capital d'adéquation* (reconnu comme en réussite par le professeur[6]).

a) Le cas de Charlotte

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 (il souligne le mot « poussent » et s'adresse au groupe 1)
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]

5 "[...] elle a besoin de beaucoup de temps mais une fois que ça marche ça marche"

6 "[...] il a un bon niveau et pour un enfant de CE1 une grande culture et un oral impeccable"

Nous voyons que l'enseignant valide une réponse à valeur explicative non référée à des arguments, sur le seul critère qu'elle fait consensus avec les réponses de la majorité des groupes. Lors de l'entretien post-séance, le professeur précisera qu'à ce stade du débat, il est essentiel pour lui de minorer la proposition du groupe 1 « le lombric avale et recrache la terre » car pour lui (1) cette proposition est fausse et (2) il sait très bien que les élèves n'ont pu l'observer. On se souviendra que, de surcroît, le groupe 4 auquel appartient Charlotte n'a pas procédé à l'observation de l'enfouissement. Pour Charlotte on assiste, là encore, à un phénomène de glissement de jeu d'apprentissage : la production d'une réponse argumentée est remplacée par la production d'une réponse par imitation. Le professeur utilise la réponse de Charlotte parce qu'elle fait avancer son projet, il n'y a aucun étayage didactique, Charlotte ne réalise aucune expérience avec le savoir.

b) Le cas de Kevin

196-P :est-ce que ça (*la terre*) pourrait sortir par leur bouche ? / [AN/RD+/-/ 3]
199-Kévin : Non, parce que nous on peut faire comme ça (*Kevin mime la déglutition*) 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] /

Pour ce qui est de Kevin, nous voyons que d'ores et déjà, il n'est pas soumis au même type de question que Charlotte : la densité épistémique est tout à coup bien plus marquée "est-ce que ça (*la terre*) pourrait sortir par leur bouche ?". Il se produit également un glissement de jeu mais cette fois-ci sans affaiblissement de l'enjeu didactique : les observables manquants sont remplacés par Kevin par des éléments de raisonnement qui tiennent au raisonnement par analogie (identifier les conditions de la déglutition à partir du comportement humain et faire des inférences chez le lombric). Cette compétence à raisonner qui permet à Kevin de faire une (petite) expérience avec le savoir, tient à la culture scientifique et personnelle de cet élève et non pas à la situation mise en place par le professeur.

En anglais, l'analyse du travail produit par des binômes d'élèves[7] montre que les élèves évoluent dans la situation de façon très différenciée en fonction de leur capital d'adéquation. La façon dont Martin répond à la question de Charlène indique qu'il ne lui accorde aucune validité « twenty-five au hasard » (TP27).

26.	Charlène	How many + how many CD's has ++ how many CD's has your cousin got?
27.	Martin	Er… Comment on dit déjà ? +++ heu + twenty + heu + Twenty-five au hasard +

Toutefois, malgré les obstacles décrits précédemment et le fait que ces élèves ne se prennent pas au jeu, on constate qu'ils sont capables de s'appuyer sur les objets présents dans le milieu pour produire des énoncés en langue étrangère et, ainsi, se conformer aux attentes du professeur. De manière très contrastée, Jimmy,

7 . Les deux binômes observés sont respectivement Charlène et Martin, et Sylvaine et Jimmy. Les résultats aux évaluations et les appréciations du professeur nous permettent de dire que Charlène, Martin et Sylvaine font partie des élèves à fort capital d'adéquation alors que Jimmy possède, lui, un faible capital d'adéquation.

qui n'a produit aucun énoncé lors de la phase collective, multiplie les stratégies d'évitement. Il réagit aux questions de Sylvaine en indiquant soit qu'il n'a pas entendu la question (TP 9), soit qu'il ne la comprend pas (TP 11) ou encore en tournant en dérision la situation (TP 31).

8.	Sylvaine	Has got + a cousin + a cousin ?
9.	Jimmy	Hein ?
10.	Sylvaine	Has got a cousin or a good friend? +
11.	Jimmy	Ca veut dire quoi ?

31	Jimmy	Eh, yes + Name, Ca veut dire quoi ça ? + What's you name ? Vas-y, comment tu t'appelles? + Oh, Sylvaine, c'est magnifique, moi je m'appelle Jimmy, tu sais ?

On observe donc que cet élève à faible capital d'adéquation est dans l'impossibilité, voire même refuse, d'entrer dans le jeu que le professeur lui propose. Ceci tient notamment au fait que, à ce moment de la séance, Jimmy ne dispose pas des connaissances nécessaires pour interagir avec sa camarade. Il est donc incapable de répondre aux attentes du professeur et est en quelque sorte contraint, pour sauver la face, de se conformer à son rôle d'élève perturbateur. A l'inverse, il semblerait que la façon dont les élèves à fort capital d'adéquation mobilisent les connaissances dans l'action témoigne de leur volonté à investir le contrat didactique et de leur capacité à évoluer dans un environnement cognitif dont la finalité transactionnelle semble leur apparaitre plus clairement.

5 - Résultats et discussion

5 - 1 Caractérisation de la différenciation didactique passive

Pour ce qui est de la dimension générique, nous observons que, même si les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1977) sont différents, le traitement de ces obstacles présente certaines similitudes. Les élèves à faible capital d'adéquation se voient contraints de se conformer à des « formats scolaires » qui les cantonnent dans des représentations de la pratique disciplinaire et les empêchent de vivre de véritables « expériences » - au sens de Dewey - avec le savoir. A l'inverse, les élèves à plus fort capital d'adéquation, se trouvent en capacité de réinterpréter ces milieux didactiques non opératoires, et, par cette ré-interprétation, de réaliser, malgré tout, des apprentissages. Si cette situation se répète fréquemment, nous pouvons penser que les élèves exposés régulièrement à ces « injonctions » implicites, vont s'identifier au niveau des tâches qui leur sont assignées. Ainsi, risquent de se cristalliser des rapports au savoir (Charlot, 2002)) qui conduiront les élèves à faible capital à stabiliser leurs *gains* et les élèves à fort capital à l'accroître, ce qui, à terme, peut conduire à conforter une forme d'inégalité scolaire. C'est pourquoi, selon nous, dans les conditions observées, les situations de « production orale en binômes », d'une part, et de « production de dispositifs d'observation par les élèves », d'autre part, ne semblent « profiter » qu'aux élèves à fort capital d'adéquation.

Du point de vue spécifique, en sciences de la vie, la *différenciation didactique passive* se manifeste par la possibilité offerte aux élèves de produire des éléments de raisonnement, au travers des questions auxquelles ils sont soumis ; c'est-à-dire la possibilité de produire des points de vue variés sur l'objet d'étude et de travailler ainsi à la construction d'idées explicatives. En anglais, la différenciation didactique passive

se manifeste par le fait que le professeur ne s'assure pas que *tous* les élèves disposent, en amont de la situation en binômes, des compétences de communication (linguistiques et pragmatiques) nécessaires pour s'essayer dans la langue étrangère.

5 - 2 Des implications pour la formation des professeurs

Cet ensemble de résultats débouche, selon nous, sur des implications dans la formation des professeurs. En premier lieu, il s'agirait de leur faire prendre conscience de ce mécanisme électif « constitutif » de l'exercice du métier. Ensuite, pour que chaque élève puisse trouver, dans le milieu, les objets matériels et symboliques dont il va avoir besoin pour jouer les jeux d'apprentissage attendus et que *tous* les élèves soient en capacité de percevoir les « bons objets », il semblerait nécessaire que les professeurs soient suffisamment outillés pour produire un véritable travail sur le savoir en jeu, en amont et pendant la séance. Cette capacité à produire des milieux adaptés aux différents élèves selon leur capital d'adéquation éviterait aux professeurs de revoir à la baisse les enjeux d'apprentissage et la résistance au mécanisme électif se traduirait alors par le passage d'une différenciation didactique *passive* à une différenciation didactique *active*.

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1977). *La formation de l'esprit scientifique.* Librairie philosophique Vrin.

Charlot, B. (2002). Du Rapport au Savoir, Eléments pour une théorie, Anthropos, Poche Education, Paris.

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Conseil de l'Europe / Didier.

Ginzburg, C. (1989). Traces. In *Mythes, Emblèmes, Traces. Morphologie et histoire.* Paris: Flammarion.

Guild, P.B. & Garger S. (1998). *Marching to different drummers (2nd Ed).* Alexandria, VA: ASCD.

Gruson B., (2009). Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation. 31, 641-659.*

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 de l'université européenne de Bretagne. Rennes II.*

Piquée, C. & Sensevy, G. (2007). Lecture au CP : une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques. *Repères* n°36, pp 231-246.

Rochex, J.Y. (2001). *Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématique et résultats de recherche*. Revue Suisse des sciences de l'éducation n°2, 2001

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques.* PUF

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) (Éd.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Maurice, JJ., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation.* Presse universitaire du Mirail.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action.* Paris : PUF.