

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2024 / 2025

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Master MEEF-PIF Parcours Conseil Pédagogique

*Gestes professionnels d'étayage
et processus de différenciation scolaire
à l'école maternelle :
Une étude de cas*

Présenté par **Laurence LABEUR**

Mémoire encadré par :

Bruno FONDEVILLE

Maître de conférence en Sciences de l'Education

UMR Education, Formation, Travail, Savoirs

Membres du jury de soutenance

Bruno FONDEVILLE, Directeur de mémoire

Rémi BONASIO, Assesseur

Mémoire soutenu le 23 juin 2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche



ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussignée : **Laurence LABEUR**

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **Gestes professionnels d'étayage et processus de différenciation scolaire à l'école maternelle : une étude de cas**

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse

le 10 juin 2025

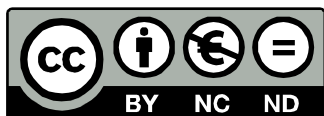
Signature de l'étudiante

Droits d'auteur

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Merci à Bruno Fondeville pour sa disponibilité, son écoute, la grande qualité de ses analyses et son goût bienvenu pour la controverse.

Merci à l'ensemble de l'équipe enseignante du master MEEF-PIF mention « Conseil Pédagogique » pour m'avoir bousculée dans mon confort professionnel avant que je n'entame la deuxième moitié de ma carrière, et pour m'avoir initiée à la fonction de formatrice que j'espère exercer un jour.

Merci à Sandra avec qui j'ai partagé la quasi-totalité des travaux de groupe pendant les deux années qu'a duré le master : notre complémentarité à toute épreuve nous a confirmé que si seule on va plus vite, à deux on va réellement beaucoup plus loin.

Merci à R. qui m'a ouvert la porte de sa classe et qui m'a confortée dans l'idée que si les enseignants ont beaucoup à apprendre de la recherche, la recherche a également beaucoup à apprendre des enseignants.

Merci à Nina et Pascal pour leur patience sans faille durant ma reprise d'études, et pour avoir contribué à me rappeler que la vie était (aussi) ailleurs que devant mon ordinateur.

Table des illustrations

Figure 1 : Processus de scolarisation du monde	30
Figure 2 : Processus de contextualisation-décontextualisation.....	33
Figure 3 : Structure de l'activité	44
Figure 4 : Niveaux de régulation de l'activité.....	45
Figure 5 : Axe de l'étude.....	47
Figure 6 : Modèle du multi-agenda.....	51
Figure 7 : Postures d'étayage de l'enseignant	53
Figure 8 : Postures d'apprentissage des élèves	54
Figure 9 : Dynamiques de postures différenciées	56

Sommaire

Introduction	11
1. L'ECOLE MATERNELLE : UNE ECOLE DE L'EGALITE DES CHANCES ?.....	12
1.1. L'école maternelle : une école qui relève de la forme scolaire	12
1.1.1. La forme scolaire : une forme de relation sociale scripturale.....	13
1.1.2. La forme scolaire : un concept pour approcher les particularités de l'institution scolaire	14
1.1.3. La forme scolaire : une configuration fluctuante	15
1.2. Des salles d'asile à l'école maternelle contemporaine : l'évolution socio-historique d'une	
forme scolaire malléable	16
1.2.1. Les salles d'asile : « une question morale d'encadrement des enfants des classes	
laborieuses »	16
1.2.2. L'école maternelle et son expansion : « une question politique de formation de futurs	
citoyens »	17
1.2.3. L'école maternelle contemporaine : « une question sociale de réussite scolaire pour	
tous »	19
1.3. L'école maternelle d'aujourd'hui : un univers ambigu.....	21
1.3.1. Des mythes fondateurs ancrés dans les représentations enseignantes.....	22
1.3.2. Des logiques hétérogènes à l'oeuvre chez les enseignants	23
1.3.3. L'égalité des chances en question à l'école maternelle	25
2. DES MALENTENDUS SOURCES DE DIFFERENCIATION DES L'ECOLE	
MATERNELLE	28
2.1. Une appropriation des savoirs par les enseignants source de malentendus	29
2.1.1. La scolarisation du monde : un enjeu pour les élèves	29
2.1.2. Une identification des savoirs problématique pour les enseignants	31
2.1.3. Des reconfigurations de savoirs par les enseignants qui répondent à des logiques	
multiples.....	32
2.2. Des situations d'apprentissage sources de malentendus	33
2.2.1. L'ambiguïté des modalités d'organisation des situations	34
2.2.2. L'ambiguïté des choix, de l'habillage et de la présentation des situations	34
2.2.3. L'ambiguïté des situations de différenciation pédagogique.....	36
2.3. Des échanges langagiers sources de malentendus.....	38
2.3.1. Le langage au coeur du processus de secondarisation.....	38
2.3.2. Des échanges langagiers différenciés	39
2.3.3. Des échanges langagiers « empreints de jugements de valeur »	41

3. POUR EVITER TOUT MALENTENDU : UN AJUSTEMENT NECESSAIRE ENTRE ACTIVITES DE L'ELEVE ET DE L'ENSEIGNANT	43
3.1. L'activité de l'élève : du faire à l'apprendre	43
3.1.1. L'activité de l'élève : une structure en tension	44
3.1.2. L'activité de l'élève : une structure qui se transforme	45
3.1.3. L'activité de l'élève : une transformation au service de la scolarisation du monde	46
3.2. L'activité de l'enseignant : des gestes professionnels au service du faire apprendre	47
3.2.1. L'analyse de l'activité : une approche pour rendre compte de l'activité enseignante	48
3.2.2. Les gestes professionnels : la manifestation de « préoccupations enchâssées »	50
3.2.3. Le geste d'étayage : un geste professionnel central	51
3.3. Quand l'activité de l'élève et de l'enseignant dialoguent : des jeux de postures plus ou moins ajustés	52
3.3.1. Les postures possibles de l'enseignant	52
3.3.2. Les postures d'apprentissage possibles de l'élève	54
3.3.3. Les jeux de postures entre élève et enseignant : une question d'ajustement	55
4. VERS UNE PROBLEMATIQUE	57
5. DEFINITION D'UNE METHODOLOGIE	59
5.1. Quelles données ont-elles été recueillies, où et comment ?	59
5.2. Comment les données ont-elles été analysées ?	60
6. ANALYSE D'UNE SITUATION SINGULIERE	62
6.1. Des malentendus prévisibles	62
6.1.1. Présentation des composantes de la situation d'enseignement-apprentissage analysée	62
6.1.2. Le choix et l'habillage de la situation : des « malentendus capitaux » latents	65
6.1.3. La passation des consignes : vers des malentendus prévisibles	66
6.2. Des malentendus évités ?	69
6.2.1. Des digressions maîtrisées	69
6.2.2. Des gestes d'étayage à la fois stabilisés et évolutifs	75
6.2.3. Un traitement des erreurs contrôlant et efficient	80
6.3. Des ajustements différenciés : étude de deux jeux de postures contrastés	84
6.3.1. Du contrôle à l'accompagnement : vers une posture réflexive	85
6.3.2. Entre contre-étayage et sur-étayage systématiques : une posture scolaire difficile à dépasser	88
6.3.3. Une perception différenciée des difficultés	91
7. UNE ANALYSE QUI SE PRETE A LA DISCUSSION	94
Conclusion	98
Références bibliographiques	100
Annexes	103

Annexe 1 : Transcription de la séance analysée	104
Annexe 2 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Olga	117
Annexe 3 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Jawad	118
Annexe 4 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Malik	119
Annexe 5 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Rama.....	120
Annexe 6 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Lina	121
Annexe 7 : Transcription de l'entretien d'autoconfrontation	122

Résumé

Gestes professionnels d'étayage et processus de différenciation scolaire à l'école maternelle : une étude de cas

Assurer la réussite de tous les élèves scolarisés est affiché comme étant une priorité institutionnelle. Pourtant, des disparités existent, que l'école, dès la maternelle, ne parvient pas à gommer. Au-delà de la socialisation familiale qui prépare de manière inégale les enfants à leur scolarisation, les situations d'enseignement-apprentissage que mettent en place les enseignants peuvent contribuer à ce que surviennent des malentendus susceptibles de compromettre le rapport au savoir des élèves. Selon la manière dont l'activité de l'enseignant s'ajuste à celle de l'élève au sein de chacune des situations, des processus de différenciation se jouent ou se déjouent. Leur caractère délétère n'est cependant pas toujours probant à l'échelle d'une séance, temps court durant lequel l'enseignant peut parfois éviter que des malentendus latents ne se concrétisent sans pour autant déployer un ajustement optimal.

Mot-clés : *différenciation scolaire, malentendu, rapport au savoir, gestes d'étayage, maternelle, forme scolaire*

Abstract

Professional gestures and differentiation processes in preschool: A case study

Ensuring the success of all students is declared an institutional priority. However, disparities exist, which school, starting in preschool, fail to reduce. Beyond family socialization, which unequally prepares children for schooling, the scholar situations created by teachers can contribute to misunderstandings that can compromise students' relationship with knowledge. Depending on how the teacher's activity adjusts to that of the student in each situation, differentiation processes are played out or thwarted. However, their harmful nature is not always evident at the level of a single situation, a short period during which the teacher can sometimes prevent latent misunderstandings from materializing without necessarily implementing optimal adjustments.

Keywords : *school differentiation, misunderstanding, relationship to knowledge, support gestures, kindergarten, school form*

Dans la dernière circulaire de rentrée¹, nous pouvons lire que *« l'ensemble des priorités fixées pour la rentrée 2024 peut au fond se résumer à une seule : assurer la cohésion sociale dans l'École et par l'École, pour ne laisser aucun élève sur le bord du chemin. Cette exigence est au cœur du métier et de l'engagement professionnel de chaque personnel de l'éducation nationale. Elle en fait la force et en impose le respect. »*

Tous les gouvernements qui se sont succédés au pouvoir depuis les années 1980 ont affiché la même exigence de réussite pour tous les élèves à l'école. Dans cette optique, la maternelle a un rôle à jouer : devenue obligatoire depuis 2019, elle a pour vocation de devenir *« le véritable tremplin vers la réussite tout au long de la scolarité »*.²

Nul doute que l'ensemble des enseignants, dont nous faisons partie, est animé par la volonté de contribuer à la réussite de chacun des élèves scolarisés. Pourtant, force est de constater que, l'an dernier, *« 27 % des élèves [sont entrés] en 6e avec une maîtrise insuffisante en français, et 32 % en mathématiques. Les résultats au diplôme national du brevet, en apparence satisfaisants, présentent de fortes disparités territoriales »*.³ Le compte n'y est donc pas, malgré les meilleures volontés à l'oeuvre sur le terrain. Toute la question est de comprendre pourquoi.

La sociologie de l'éducation s'intéresse à la problématique des inégalités scolaires depuis des décennies. Les recherches qui en émanent s'accordent à dire que tous les enfants ne sont pas égaux dès le début de leur scolarité : des différences existent dans leur manière de faire et d'apprendre, corrélées à leur type de socialisation familiale. De plus, ces écarts sociaux ne seraient pas compensés par l'école maternelle.

Sans céder au fatalisme ou au déni, il s'agit d'étudier comment les inégalités sociales se muent en inégalités scolaires dès les premières années d'école. En adoptant une perspective socio-historique, nous tenterons de décrire les processus différenciateurs à l'oeuvre dans les classes de maternelle, ainsi que les phénomènes qui les sous-tendent. Nous irons plus avant dans la compréhension en prenant pour objet d'observation et d'analyse une situation d'enseignement-apprentissage singulière au sein de laquelle co-agissent une enseignante et ses élèves. A travers cette étude de cas, il sera question d'apprécier dans quelle mesure les pratiques enseignantes ont une responsabilité mais aussi une marge de manoeuvre quant à la construction de l'égalité des chances à l'école.

¹ Bulletin Officiel n°26 du 27 juin 2024

² Jean-Michel Blanquer, Discours d'ouverture des Assises de l'Ecole Maternelle, 27 mars 2018.

³ Bulletin Officiel n°26 du 27 juin 2024

1. L'ÉCOLE MATERNELLE : UNE ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

Se poser la question de l'égalité des chances que permettrait ou non l'école maternelle n'appelle pas une réponse rapide, univoque et définitive. Ne serait-ce que parce que cette école s'est construite dans et par un long processus socio-historique au cours duquel les missions qui lui ont été institutionnellement assignées, de même que ses structures matérielle, organisationnelle, et formative ont considérablement fluctué.

Après avoir défini la forme scolaire dont la maternelle, en tant qu'école, relève, et identifié les traits spécifiques que cette forme revêt au fil des siècles à ce niveau de scolarité, nous tenterons de questionner en quoi ces caractéristiques peuvent être porteuses d'ambiguïtés et générer sur le terrain des pratiques relevant de logiques très hétérogènes. Dans une telle perspective, la question de l'égalité prendra alors tout son sens.

1.1. L'école maternelle : une école qui relève de la forme scolaire

« La forme, c'est d'abord ce qui n'est ni chose ni idée : une unité qui n'est pas celle de l'intention consciente. » (Vincent, Lahire et Thin, 1994)⁴

Lorsque Vincent et al. s'intéressent à l'« invention » de la forme scolaire, ils se proposent de « rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et "compréhensive". Celle-ci s'oppose aussi bien à la recherche de relations entre des phénomènes émiétés, élémentés et toujours conçus comme extérieurs les uns aux autres, qu'à la recherche d'éléments permanents (...), ou encore à l'inventaire empirique des traits caractéristiques de cette "réalité" que serait, par exemple, l'école » (ibid).

⁴ Toutes les citations issues de l'ouvrage de Vincent et al. ont été extraites d'une reproduction numérique sur laquelle ne figuraient pas les numéros de pages.

1.1.1. La forme scolaire : une forme de relation sociale scripturale

Vincent et al. situent la forme scolaire à la fois dans le champ des formes de relations sociales, liées à des modalités d'exercice du pouvoir ; et dans celui des formes sociales scripturales, induisant un rapport au langage et au monde spécifique.

La forme scolaire n'existe pas dans les sociétés dites « *primitives* », essentiellement dominées par la logique des formes sociales orales. Le fonctionnement de telles sociétés repose sur un pouvoir extérieur à la société elle-même, se manifestant dans une série de rituels et de mythes que les personnes incarnent et avec lesquelles elles font corps. Dans ces conditions, « *il ne peut y avoir de pouvoir humain, d'institution humaine, de sphère du politique séparés du reste des activités sociales.* » (ibid.)

De plus, « *le degré d'objectivation des "savoirs" et des savoir-faire est à un degré zéro ou presque. Les "savoirs" et savoir-faire n'existent (...) qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage* ». L'apprentissage se réalise par voir-faire ou ouïe-dire : il est nécessairement contextualisé et incorporé. Le langage, lorsqu'il en est fait usage, est indissociable de l'action : « *rien ne permet de décaler ou de décoller le sujet parlant de sa parole pour lui en faire entrevoir le fonctionnement interne (...). Les êtres sociaux sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui en tant que tel* ». (ibid.) Par conséquent, « *ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est* ». (ibid.)

C'est la généralisation de formes sociales scripturales, en même temps que l'apparition d'institutions de pouvoir séparées du reste des activités sociales qui contribuent à créer les conditions de dissociation du temps de l'apprentissage de celui de la pratique, et donc aussi d'un rapport au langage et au monde nouveau.

En effet, l'écriture va permettre « *l'accumulation d'une culture jusqu'alors conservée à l'état incorporé* » (ibid.), non plus dépendante de son contexte d'actualisation mais objectivée sous forme de savoirs, dans des champs de pratiques divers. Un lieu et un temps spécifiques, séparés des autres pratiques sociales et dédiés à la transmission de ces savoirs deviennent de plus en plus nécessaires. C'est ainsi qu'au cours du XVIII^e siècle apparaissent dans les zones urbaines françaises des écoles d'un genre nouveau, autres que strictement religieuses et réservées à la noblesse, mais « *explicitement destinées à "tous les enfants", y compris ceux du "peuple", qui pourtant n'ont pas besoin, pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés, de ces "savoirs" que l'école transmet* ». (ibid.)

Au sein de ces établissements s'instaure « *une forme inédite de relation sociale, entre un "maître" (en un sens nouveau du terme) et un "écolier", relation que nous appelons pédagogique* » (ibid.). Cette relation, qui s'autonomise par rapport à d'autres relations sociales (celle propre à l'éducation familiale, ou encore celle relative à l'exercice d'un

métier), s'affranchit des contraintes de productivité et de rentabilité pour « *favoriser les apprentissages en autorisant la durée, les essais, les tâtonnements, la progressivité...* » (Reuter, 2007, p.112).

Se dessinent ainsi les premiers contours de la forme scolaire, que l'on peut d'ores et déjà définir, à la suite de Reuter, comme « *une configuration qui structure de manière spécifique la relation d'enseignement-apprentissage, en la différenciant notamment des modes "informels" qu'elle peut prendre* » (ibid. p.111). Il s'agit maintenant d'en affiner les caractéristiques.

1.1.2. La forme scolaire : un concept pour approcher les particularités de l'institution scolaire

Vincent et al. (1994) prêtent cinq caractéristiques à la forme scolaire :

- **L'école est un lieu spécifique** : ce lieu est fermé au regard des autres, coupé de la famille ; il n'est ni religieux, ni professionnel. Si un enseignement religieux peut y être dispensé, celui-ci est scolarisé, « *soumis à la logique scolaire de transmission des savoirs* » (Vincent et al, 1994).
- **Les savoirs transmis au sein de l'école sont de nature scripturale** : ayant conquis leur cohérence dans et par l'écriture, ils sont « *formalisés, objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que la pratique des maîtres* » (ibid.). La relation sociale entre maître et élève est ainsi pédagogisée, et rien n'est laissé au hasard, y compris l'organisation de l'espace et du temps scolaire. La codification des pratiques contribue à leur uniformisation.
- **L'enseignement est systématisé** : en cela, il s'oppose aux modes de transmission dans et par la pratique, mais aussi aux apprentissages qui ne seraient pas formalisés et ne produiraient pas d'effets durables.
- **L'école est un lieu d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir** : parce que la relation sociale entre maître et élèves est objectivée et codifiée, ces derniers se plient à des règles supra-personnelles qui s'imposent à eux. Autrement dit, ces règles médiatisent la relation, et cadrent les échanges de sorte qu'en étant dépersonnalisés, ceux-ci ne deviennent pas sujets à polysémie. Toutefois, il ne s'agit pas de déduire que s'opère systématiquement un dressage coercitif : « *tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie mais comprise et acceptée* » (ibid.).

- **Pour accéder au savoir scolaire, il faut maîtriser la langue écrite** : l'école devient le lieu d'apprentissage de la langue, et véhicule un rapport « *scriptural-scolaire* » au langage et au monde inédit, « *une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage* » (ibid.).

En définitive, la forme scolaire peut être définie comme un « *ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles* » (ibid.).

1.1.3. La forme scolaire : une configuration fluctuante

Une fois définis les traits saillants de la forme scolaire, il ne s'agit pas d'en conclure que celle-ci représenterait une entité fixe et inaltérable. Il faut plutôt considérer la forme scolaire comme une configuration dont la géométrie serait variable. Les grands principes qui la caractérisent s'incarnent en effet plus ou moins concrètement sur le terrain scolaire selon les contextes et les époques.

Zerbato Poudou (2009) identifie quatre paramètres observables qui permettent d'appréhender plus précisément la nature changeante de la forme scolaire :

- **la structure institutionnelle** : elle fait référence au cadre réglementaire, qui fixe les contenus et les démarches d'enseignement
- **la structure matérielle** : elle concerne aussi bien les locaux (le mobilier, l'aménagement) que le matériel éducatif
- **la structure organisationnelle** : elle englobe les procédés de transmission du savoir, l'aménagement du temps et de l'espace, les dispositifs et les méthodes pédagogiques
- **la structure formative** : elle concerne l'information et la formation des enseignants.

Appréhender la malléabilité de la forme scolaire revient à observer et comprendre comment chacune de ses composantes s'exprime plus ou moins selon les moments de l'histoire. C'est à cet exercice que nous allons maintenant nous livrer. En nous prêtant à une analyse socio-historique de l'évolution de l'école maternelle, nous tenterons d'en approcher les spécificités socialement et historiquement construites, pour voir, dans un second temps, comment elles peuvent être porteuses d'une certaine ambiguïté.

1.2. Des salles d'asile à l'école maternelle contemporaine : l'évolution socio-historique d'une forme scolaire malléable

Pour rendre compte de l'évolution de l'école maternelle à travers les siècles, nous avons opéré un découpage temporel en trois périodes emprunté à Richard Bossez (2023). Ce découpage présente l'intérêt d'associer les changements de modèles successifs à « *des changements de rapport de force entre groupes sociaux (...) ou à des changements sociaux et économiques plus généraux* » (p.81).

Il est vrai qu'à partir du moment où le problème de l'éducation formelle des jeunes enfants s'est posé dans la société, les priorités affichées et les solutions apportées ont fluctué en fonction du contexte et des acteurs impliqués, rappelant s'il était besoin « *l'enchâssement fort existant entre les questions pédagogiques et les contextes sociaux, économiques et politiques plus larges* » (ibid. p.81).

1.2.1. Les salles d'asile : « *une question morale d'encadrement des enfants des classes laborieuses* »

Il est d'usage de situer l'origine de l'école maternelle vers le premier tiers du XIXe siècle, lorsqu'apparaissent en France des salles d'asile qui « *se donnent pour mission la sauvegarde physique et morale des enfants pauvres (livrés aux vices de la rue comme de leur famille) et la régénération des familles ouvrières par l'instauration d'une nouvelle moralité* » (Zerbato Poudou, 2009, p.21).

Ces structures apparaissent à l'initiative de notables philanthropes, et sont patronnées par des dames de bienfaisance. Si elles sont au départ administrées par un personnel religieux, elles passent dès 1833 sous la tutelle de l'Etat et seules des femmes, religieuses ou laïques, y travailleront à partir de 1855.

La circulaire Guizot parue en 1833 cadre les objectifs assignés aux salles d'asile : il s'agit de porter assistance tout en inculquant discipline et morale aux enfants d'indigents, mais ces derniers reçoivent également et avec modération « *les premières instructions élémentaires qui les préparent à suivre avec plus de fruits l'enseignement que d'autres établissements leur offriront plus tard* ». Or, si pour l'institution l'éducation morale et religieuse prime, la priorité est donnée sur le terrain à l'instruction, de sorte que les salles d'asile « *dégénèrent en école* » (ibid., p.27).

Les composantes matérielle et organisationnelle de ces embryons d'école sont définies de manière exhaustive par Cochin, dans son manuel publié en 1833 et dont l'ambition est de

présenter les « *méthodes à suivre pour le développement physique, moral et intellectuel des enfants du premier âge* » (Richard Bossez, p.62) :

- L'espace est aménagé en différentes aires : une cour et un préau sont prévus en extérieur pour favoriser l'exercice physique, des gradins accueillent les nombreux enfants en intérieur pour des activités collectives, des bancs fixes ou des cercles au sol sont occupés lors d'activités en effectifs plus réduits.
- La journée se découpe en différents temps qui s'enchaînent de manière rythmée et ritualisée, et les changements sont signifiés aux enfants à l'aide d'un claquoir.
- Les procédures d'incorporation des savoirs revêtent la forme de chants, de psalmodies. L'imitation et la mémoire sont sollicitées, d'autant que le matériel est essentiellement manipulé par l'adulte.

Il semblerait qu'un tel fonctionnement, reposant essentiellement sur l'obéissance et la discipline du corps, inscrive les enfants « *dans un rapport aux objets de savoir coercitif et factice* » (Zerbato Poudou, p.31). Pour autant, ces prescriptions ne sont pas toutes suivies d'effets (notamment faute de moyens pour les mettre en oeuvre) et la dimension éducative n'est pas complètement absente de certaines salles d'asile. Aussi, il est intéressant de se référer à la méthode Cochin non pas pour peindre un tableau uniforme et univoque des salles d'asile, mais bien plutôt pour montrer qu'à travers cette tentative de définition d'invariants structuraux, ce sont bel et bien les bases organisationnelle et matérielle de l'école maternelle qui sont esquissées.

1.2.2. L'école maternelle et son expansion : « *une question politique de formation de futurs citoyens* »

L'appellation « *école maternelle* » coïncide avec l'avènement de la IIIe République. La spécificité de ce premier maillon scolaire est définie institutionnellement : ce n'est pas « *une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école* » (Arrêté du 28 juillet 1882).

Autrement dit, en plus de continuer d'assurer une mission de gardiennage et de former de nouveaux citoyens, elle se doit d'éduquer - plutôt que d'instruire - de jeunes enfants dont les besoins sont mieux connus et doivent être respectés par les adultes qui en ont la charge. Le statut professionnel de ces adultes, désormais enseignants, est d'ailleurs consolidé par une formation dispensée au sein d'écoles normales et leur action contrôlée par un corps d'inspection de plus en plus organisé et étoffé.

Pauline Kergomard, Inspectrice Générale de 1881 à 1917, appelle de ses vœux de profondes transformations, tout d'abord matérielles. Selon elle, « *ce sont les idées nouvelles en pédagogie infantile, idées que l'école maternelle devra réaliser, qui nécessitent un mobilier et un matériel différents* ». Le confort, la lumière et l'hygiène sont recherchés dans l'aménagement des locaux, les grandes salles sont scindées en espaces plus petits (ce qui rend notamment possible la répartition des enfants selon leur âge), le mobilier est mobile pour créer différentes configurations au gré des activités, le matériel éducatif se multiplie et se diversifie. Ces améliorations doivent permettre aux jeunes enfants de plus manipuler, d'exercer leurs sens et de développer leurs capacités physiques.

Mais « *promouvoir l'activité personnelle de l'enfant nécessite non seulement un aménagement différent de la classe, un matériel différent, mais surtout des procédés pédagogiques susceptibles de permettre cette activité* » (Zerbato Poudou, p.38). Il s'agit de partir des intérêts des enfants et de pratiquer des leçons de choses qui finalisent et fédèrent différentes activités. Les enseignants doivent faire preuve de souplesse et d'inventivité en donnant priorité à l'expérience directe de leurs élèves, qui construisent alors les savoirs en exerçant leurs actions. L'enjeu est d'instaurer « *un contexte scolaire inédit où l'enfant construit sa relation aux objets de savoir par la médiation de nouveaux procédés et instruments* » (Zerbato Poudou, p.50).

Il est cependant paradoxal de constater qu'en dépit de cette volonté affichée et souvent réaffirmée d'opérer une rupture avec le fonctionnement jugé coercitif des salles d'asile, « *les ambiguïtés des textes, qui réclament une modération dans le volume de connaissances à enseigner, tout en proposant des programmes abondants, font que les pratiques sur le terrain restent majoritairement centrées sur le modèle de l'enfant "savant"* » (Zerbato Poudou, p.49).

C'est finalement au cours du XXe siècle que l'école maternelle affirme concrètement sa spécificité, « *dans un silence institutionnel* » (Zerbato Poudou, p.51) qui laisse toute latitude aux enseignants pour s'approprier et consolider une posture d'accompagnateur du développement spontané de l'enfant. D'autant que ce jeune enfant est de mieux en mieux connu grâce aux apports de différentes sciences (comme la médecine ou la psychologie), et que sa place est de plus en plus valorisée dans la société et au sein des familles.

Grâce aux modifications matérielles amorcées au siècle précédent et qui se généralisent, « *les classes maternelles ne sont plus des classes d' "écoutants" où règne la passivité, mais des "ateliers" d'artisans et d'artistes, des classes actives où la vie est souveraine* » (Zerbato Poudou, p.54). L'aménagement du milieu doit permettre l'expression des enfants dans tous les domaines d'activités. Le dispositif pédagogique, certes construit mais peu piloté dans l'action par l'enseignant, devient en lui-même vecteur d'apprentissage et médiatise ainsi le rapport des enfants à des objets de savoir qui ne relèvent plus strictement d'une logique disciplinaire. Cette approche relève du « *modèle*

expressif » (Plaisance, 1986), par opposition à celui qualifié de « *productif* », associé à une vision instrumentale de l'école. Dans ces circonstances, la forme scolaire de l'école maternelle, fortement impactée par la composante organisationnelle, a tendance à devenir « *un cadre moins rigide où la règle n'est pas facile à identifier* » (Zerbato Poudou, p.65).

1.2.3. L'école maternelle contemporaine : « *une question sociale de réussite scolaire pour tous* »

Si les transitions entre les deux périodes que nous venons de décrire ont montré que « *toute modification, même soumise à injonction, met du temps pour se traduire dans les pratiques et [qu'] inversement, les tendances qui se développent sur le terrain trouvent tardivement un écho dans les textes officiels* » (Zerbato Poudou, p.80), l'époque contemporaine, à partir des années 1980, se démarque par une succession rapprochée de prescriptions qui, dans un contexte de massification, et même si elles s'inscrivent parfois en contradiction les unes avec les autres, insistent toutes sur le rôle crucial que doit désormais jouer l'école maternelle dans la lutte contre l'échec scolaire.

En effet, dans un contexte de mutations sociales, économiques, culturelles, technologiques et familiales, le gouvernement au pouvoir à partir de 1981 investit sur le plan politique les études sociologiques portant sur les questions d'inégalités scolaires. Si les Orientations de 1986 assignent pour mission à la maternelle de « *scolariser, socialiser, apprendre et exercer* », la Loi d'Orientation de 1989 va plus loin en proclamant que « *l'école maternelle joue un rôle manifeste en faveur des enfants les moins favorisés devant l'accès au savoir* ». Cette première école se trouve à cheval entre les deux premiers cycles qui viennent d'être définis pour le primaire. Appartenant à la fois au cycle des apprentissages premiers et à celui des apprentissages fondamentaux, la Grande Section doit faire office de transition pour les élèves manifestant un certain potentiel qu'il s'agit d'accompagner au plus près, tout en laissant à d'autres le temps d'asseoir leurs premiers acquis.

Dans la continuité, les apprentissages se structurent en domaines d'activités redéfinis, au premier rang desquels celui relatif au « *vivre ensemble* » dans les Programmes de 1995, puis à la « *maîtrise de la langue* » dans ceux de 2002. Le langage, à la fois objet et outil d'apprentissage, est appelé à jouer un rôle essentiel dans la construction d'un rapport au savoir qui « *se construit par la réflexion sur l'action, ses conséquences et ses différentes modalités. L'accent mis sur les procédures domine sur la simple atteinte de résultats* » (Zerbato Poudou, p.78).

Ainsi, ces activités, quoiqu'échappant toujours à une stricte logique disciplinaire, n'ont plus pour priorité de développer l'expression des enfants sous le regard attentif de l'adulte,

mais bien plutôt de faire acquérir des connaissances, avec le concours éclairé de l'enseignant, dont le rôle crucial se trouve réaffirmé et l'action cadrée par la définition de contenus et de méthodes de plus en plus précise.

Il est cependant paradoxal de constater que cette reconnaissance à la fois du rôle essentiel de la maternelle et de ses enseignants est concomitante avec la création d'un corps d'inspection unique pour l'ensemble du primaire et avec la disparition d'une formation initiale spécifique à la maternelle au sein des tout nouveaux IUFM. Sans doute faut-il y voir un souci institutionnel d'inscrire cette première école dans la continuité de celle qui lui succède, mais aussi le signe que les exigences scolaires y sont désormais centrales. La Loi d'Orientation de 2005 le confirme, en définissant un socle commun de connaissances et de compétences, et en faisant ainsi passer « *d'une culture de moyens à une culture de résultats, à un pilotage par les performances* » (Zerbato Poudou, p.74). Le retour à un modèle productif ne fait dès lors aucun doute.

Les Programmes de 2008 constituent sans doute l'apogée dans l'approche propédeutique qui gagne l'école maternelle. S'appuyant sur les évaluations internationales PIRLS et PISA, ainsi que sur les apports des neurosciences et de la psychologie cognitive, le gouvernement au pouvoir pose non seulement la question de l'efficacité de l'école maternelle mais aussi celle de son efficience, en regard des moyens qui lui sont alloués. En outre, le domaine d'activités « *devenir élève* » qui remplace celui du « *vivre ensemble* » témoigne bien du fait que la scolarisation, appréhendée comme étant l'apprentissage de règles et de postures dans un contexte d'enseignement explicite et systématique, prend le pas sur la socialisation.

Au cours de cette période où la composante institutionnelle joue un rôle essentiel dans le remodelage de la forme scolaire de l'école maternelle, il n'est pas surprenant que les injonctions reflètent l'alternance politique dont elles sont issues, du moins dans les intentions qu'elles affichent. C'est ainsi qu'entre 2015 et 2020 la recherche d'un modèle plus rassembleur est amorcée, sans aboutir à un réel consensus. En effet, si, dans les Programmes de 2015, la spécificité de l'école maternelle est réaffirmée, et si cette école constitue désormais un cycle à part entière, la liaison entre la Grande Section et le CP y est toujours perçue comme cruciale, et la priorité que prévoyait de redonner le document préparatoire à ces Programmes au bien-être psychoaffectif des élèves n'y est pas proclamée haut et fort.

Finalement, malgré la succession de gouvernements issus de différents bords politiques, la scolarisation de l'école maternelle et des savoirs qu'elle dispense n'a pas réellement été remise en cause, d'autant que la responsabilité de cette première école a été une nouvelle fois pointée quant aux résultats mitigés obtenus par la France aux évaluations internationales de 2018. L'abaissement de l'âge obligatoire à 3 ans depuis la Loi de l'Ecole de la Confiance (2019) ne conforte pas tant la maternelle dans sa spécificité que dans son

obligation à « *agir dès les premières années de la scolarité pour favoriser la maîtrise des savoirs fondamentaux [et à] lutter contre la première des inégalités qui est celle de la langue* » (M.E.N., 2019). Pas étonnant, dans un tel contexte, que l'utilité essentiellement sociale, de la Toute Petite Section soit questionnée, et qu'une nouvelle fois la Grande Section soit perçue comme l'antichambre du cycle des apprentissages fondamentaux. N'est-ce pas d'ailleurs ce que confirme la récente adoption du dispositif de Grandes Sections dédoublées en Réseau d'Education Prioritaire ?

En définitive, l'analyse socio-historique de l'évolution de l'école maternelle témoigne du fait que la forme scolaire propre à celle-ci se dessine tantôt sous l'impulsion du terrain et des contraintes matérielles et organisationnelles qui s'y expriment, tantôt sous l'influence des composantes institutionnelle et formative. Divers phénomènes de balanciers sont ainsi observables au fil des siècles : socialiser ou scolariser, instruire ou éduquer, favoriser l'expression ou privilégier une culture du résultat, suivre ou précéder le développement de l'enfant... Ces phénomènes de balanciers sont d'autant moins tranchés qu'un invariant traverse les époques et les discours institutionnels : celui de l'affirmation d'une spécificité de la maternelle censée résider dans son respect et son adaptation aux besoins des enfants qu'elle accueille, quand bien même une telle affirmation entrerait en dissonance avec les injonctions qui seraient formulées par ailleurs. Dès lors, force est de constater, à la suite de Bautier (2006), que l'école maternelle constitue bel et bien un univers sinon schizophrène, du moins ambigu.

1.3. L'école maternelle d'aujourd'hui : un univers ambigu

La spécificité de l'école maternelle repose sur ce que Bautier (2006) appelle des « *mythes fondateurs* » remontant à l'avènement de l'école maternelle, alors présentée comme l'antidote aux techniques jugées militaires, coercitives, voire mortifères utilisées dans les salles d'asile. Ces mythes « *constituent une partie de la culture commune de référence aujourd'hui* » (Bautier, p.52). A ce titre, il est utile de les recenser et de comprendre sur quelles oppositions ils reposent et quelles ambiguïtés ils peuvent générer dans les représentations et les pratiques enseignantes. Dès lors pourrions-nous identifier les multiples logiques possiblement à l'oeuvre dans les classes.

1.3.1. Des mythes fondateurs ancrés dans les représentations enseignantes

Les mythes fondateurs qu'identifient Bautier et l'équipe de recherche ESCOL⁵ (2006) mettent en avant la modernité, la spécificité et l'originalité de l'école maternelle quant à ses finalités, son appréhension du développement de l'enfant et ses démarches pédagogiques.

Il est important de préciser que ces mythes s'originent dans les discours institutionnels de la IIIe République, époque à laquelle penser la relation entre salles d'asile et maternelle en terme de rupture servait un projet politique plus large, axé sur les notions de laïcité et d'émancipation du peuple. Aussi la vision dichotomique dont ces discours se font l'écho doit-elle être replacée dans son contexte et donc être nuancée. Toutefois, dans la mesure où ces injonctions, certes peu suivies d'effets immédiats, infuseront dans les consciences et les pratiques enseignantes tout au long des décennies suivantes, la nécessité de les prendre au sérieux s'impose.

- **Le mythe de la modernité et de la spécificité de l'école maternelle, par rapport aux salles d'asile**

Lorsqu'elle est créée, la finalité de l'école maternelle est surtout d'offrir une prime éducation de masse, par opposition à une stricte instruction scolaire jugée prématurée pour les jeunes enfants qui y sont accueillis. Cette vision peut prêter à confusion sur la place qu'occupe la maternelle dans le cursus scolaire, et ainsi avoir pour conséquence soit une revendication forte de la spécificité éducative de l'école maternelle, soit une acceptation désenchantée du rôle propédeutique de celle-ci.

- **Le mythe de la modernité de la pensée de Pauline Kergomard**

Le discours de la pionnière de l'école maternelle met en avant la spécificité des modes d'apprentissage des jeunes enfants, dont les besoins et la spontanéité ne doivent pas être étouffés par trop de contraintes didactiques. Il peut en résulter une perception du passage de la maternelle à l'élémentaire en terme de rupture, ou un certain scepticisme quant à la possibilité de structurer les apprentissages fondamentaux dès la maternelle.

- **Le mythe de l'originalité de la méthode pédagogique caractérisant la maternelle**

Parce que les besoins du jeune enfant doivent être appréhendés dans leur intégralité et de manière graduelle se justifie l'adoption d'une méthode globale basée sur la douceur, la souplesse et l'ouverture. En cela, cette méthode, qui pourrait être entendue comme reposant sur une familiarisation naturelle aux objets de savoirs par leur simple fréquentation, s'opposerait à une programmation systématique des apprentissages.

⁵ Laboratoire de recherche Education et Scolarisation, Paris VIII

- **Le mythe de l'originalité de certains dispositifs propres à l'école maternelle**

Ce mythe porte notamment sur la nécessité d'accorder une place importante au jeu de l'enfant, mais aussi à des moments d'expression orale naturels et vivants, dans le cadre de regroupements à effectifs réduits, sous forme d'ateliers. Cet abord concret, attrayant et ludique peut prêter à confusion quant à la mise en scène, en mots et en objets des apprentissages. Les conséquences peuvent en être les suivantes :

- « la possibilité que l'habillage ludique donné à des exercices en brouille la nature
- la non-reconnaissance de la spécificité des pratiques langagières scolaires
- la difficulté de construire l'autonomie cognitive de certains élèves dans le cadre des ateliers et des regroupements collectifs » (Bautier, 2006, p.53)

- **Le mythe de la maîtresse « mère de famille », tendre et bienveillante**

Le terme « *maternelle* » accolé à celui d'« *école* » questionne nécessairement le statut des adultes qui exercent dans cette école. Entre maîtresse et maman, entre mettre à disposition et enseigner, entre valoriser et évaluer, comment définir la nature et la visée des interventions de l'enseignante de maternelle ?

Un mythe ne le devient que parce qu'il est support de croyances. Aussi, la question n'est pas de savoir si les mythes fondateurs qui viennent d'être présentés renvoient ou non à une réalité tangible : soumis à des opérations d'interprétations, ils deviennent inévitablement source d'ambiguïtés. Et, quand ces ambiguïtés ne sont pas tranchées et font système, elles conduisent à des logiques hétérogènes qui, de fait, sous-tendent des pratiques enseignantes différenciées. Ce sont ces logiques qu'il s'agit désormais de caractériser.

1.3.2. Des logiques hétérogènes à l'oeuvre chez les enseignants

Le croisement des représentations recueillies auprès d'enseignants de maternelle par les membres du groupe ESCOL (2006) avec les mythes fondateurs que ces mêmes chercheurs ont identifiés nous éclaire sur des tendances concernant les trois points suivants : les types de représentations dominants de l'école maternelle qu'ont les enseignants qui y exercent, le rapport que ces derniers entretiennent aux familles des enfants qu'ils accueillent, ainsi que les indicateurs qu'ils retiennent pour définir le statut d'élève.

L'école maternelle peut schématiquement être perçue sous deux angles opposés : soit elle constitue un lieu à part, soit elle s'inscrit au contraire en continuité avec l'école élémentaire. Selon que le bien-être de l'enfant est considéré comme prioritaire ou non, la place reconnue et accordée aux savoirs scolaires au sein de cette école sera plus ou moins importante. En découle une appréhension de leur métier variable chez les enseignants de maternelle : lorsqu'ils adoptent un relatif détachement vis-à-vis des exigences scolaires, ces derniers valorisent l'autonomie, la liberté et la créativité que cette posture leur procure ; alors que, s'ils pensent devoir préparer leurs élèves aux apprentissages futurs, ils ont tendance à considérer que leur rôle est de tirer leurs élèves vers le haut du point de vue des résultats scolaires.

De même, la relation entre l'école maternelle et le milieu familial peut être pensée en terme de rupture ou de continuité. Dans le premier cas, l'entrée à l'école constitue un seuil que les enseignants doivent prendre à leur charge et qui est perçu comme une nécessité dans la construction du statut d'élève. En revanche, dans le second cas, les enseignants se positionnent en continuité avec l'éducation familiale, autour de valeurs partagées. Ainsi, le rapport école/famille relève soit du décalage, soit de la connivence.

Enfin, les représentations qu'ont les enseignants du statut d'élève - considéré dans sa triple relation aux pairs, à l'adulte et aux apprentissages - sont moins clivantes. Certes, la relation aux pairs peut être perçue positivement d'un point de vue social et/ou cognitif, ou négativement car distrayante ou perturbatrice. Mais concernant la relation à l'adulte, le respect des consignes données et des règles qui cadrent le fonctionnement du groupe classe est plutôt unanimement perçu comme essentiel. Enfin, possiblement en lien avec le constat précédent, il est majoritairement attendu que l'élève adopte une position adéquate vis-à-vis de la tâche demandée : les manifestations d'autonomie, d'écoute et de concentration sont ainsi valorisés.

En définitive, les enseignants de maternelle, sur la base de la culture ambiguë du métier qu'ils ont en partage, de leurs expériences propres et des interprétations plus ou moins conscientisées qu'ils en font, se construisent des systèmes de représentations très variables. Il est cependant possible d'extraire trois grands ensembles de logiques, celle intermédiaire s'inscrivant en tension entre les deux autres, qui sont dominantes car les plus historiquement et socialement familières :

- **L'école maternelle doit garder son identité par rapport à l'école élémentaire :** l'enfant prime sur l'élève, la socialisation sur la scolarisation. Les familles sont perçues comme partenaires, dans un rapport de connivence. Selon cette logique, les apprentissages reposent essentiellement sur une mise en présence des enfants avec les objets du monde : faire peut suffire à apprendre, et le langage n'est pas tant objet et outil d'apprentissage que de communication.

- **L'école maternelle anticipe sur l'école élémentaire** : l'école maternelle constitue une rupture avec la famille, en même temps qu'elle amorce des apprentissages qui sont en continuité avec ceux de l'élémentaire. Dès lors, il s'agit d'inscrire l'élève dans un processus progressif d'apprentissage dans lequel le langage joue un rôle important en terme de réflexivité et de clarté cognitive, et au cours duquel l'élève est exposé à des objets du monde scolarisés sous forme de savoirs identifiables.
- **L'école maternelle se confond avec l'école élémentaire** : il est attendu de l'élève, sujet du déterminisme familial, une mise en conformité avec des comportements sociaux et scolaires supposés attendus à l'école élémentaire. L'apprentissage est précoce, et l'évaluation normative prédominante, de même que la culture de l'écrit.

Pour la question qui nous occupe, à savoir celle de l'égalité des chances à l'école maternelle, l'identification des logiques qui sous-tendent les pratiques enseignantes à ce niveau de scolarité n'a d'intérêt que pour l'incidence que ces logiques peuvent avoir sur l'accès au savoir des élèves. En effet, « *le risque est grand (...) que les pratiques ordinaires relèvent de cette pluralité de logiques imprimées dans et par l'histoire dans les représentations et l'imaginaire de nombre d'enseignants et ce faisant, le risque est plus grand encore que cette pluralité concoure à rendre difficile la construction du sens et de la hiérarchie des apprentissages et de l'école pour les élèves dont la socialisation familiale est éloignée de celle de l'école* » (Bautier, 2006, p.53).

1.3.3. L'égalité des chances en question à l'école maternelle

La question de l'égalité des chances se pose depuis peu à l'école maternelle en regard de la longue histoire de celle-ci. En effet, sous la IIIe République, « *l'école n'avait guère à voir avec la mobilité sociale. L'obligation scolaire visait à garantir le recrutement des grandes masses de la population active* » (Terrail, 1997, p.21). Il existait alors des « *réseaux de scolarisation très cloisonnés* » (ibid., p.21) au sein desquels les enfants de classes sociales distinctes ne se croisaient pas et qui ne permettaient pas d'accéder aux mêmes fonctions : aux plus pauvres, fréquentant l'école communale (dont la maternelle) échouaient les postes d'exécutants, aux plus aisés ceux d'élites. La politique scolaire avait alors pour fonction de répondre aux besoins propres à chacune des classes sociales : « *la question de l'égalité des chances était d'évidence d'abord celle de l'unification des réseaux de scolarisation* » (ibid. p.23).

Cette unification s'enclenche vers le milieu du XXe siècle lorsque l'accès à l'enseignement secondaire commence à s'étendre aux enfants issus des classes populaires jusqu'alors cantonnés à des études courtes, en réponse à de nouveaux besoins économiques et sociaux nécessitant plus de postes intermédiaires et d'encadrement. Ainsi, avec la massification scolaire qui s'accroît dans les années 1960, il n'y a plus de stricte correspondance entre types de savoirs, d'élèves, d'enseignement et de trajectoires sociales : un désajustement de cet assemblage s'opère (Bautier, Rayou, 2009). Par voie de conséquence, l'ouverture de l'accès à des savoirs jusqu'alors réservés à une élite pose inévitablement la question de l'égalité des chances d'appropriation de ces savoirs d'un milieu social à un autre.

Il est à noter que le phénomène de massification observable à l'école maternelle est assez spécifique. En effet, si la massification qui s'y opère conduit tout comme dans le secondaire à ce que des enfants issus de classes sociales différentes se côtoient, ce n'est pas du fait d'un afflux d'enfants issus de classes populaires qui la fréquentent depuis longtemps déjà, mais plutôt de celui d'enfants issus de classes bourgeoises. Les parents de ces derniers furent effectivement attirés par le « *modèle expressif* » (Plaisance, 1986) qui avait fini par s'y répandre, conforme à leurs représentations de la petite enfance. Les enseignants désormais majoritairement issus des mêmes classes sociales moyennes et supérieures partageant les mêmes valeurs, une « *connivence culturelle* » (ibid.) s'est ainsi développée entre ces derniers et les familles favorisées.

Mais, nous l'avons vu, un retour du « *modèle productif* » s'opère depuis les deux dernières décennies à l'école maternelle. En effet, l'exigence accrue de réussite au secondaire vis-à-vis d'un public d'enfants socialement plus hétérogène a rejailli sur les échelons scolaires inférieurs : l'école maternelle, sommée de devenir « *le véritable tremplin vers la réussite tout au long de la scolarité* » (Blanquer, 2018)⁶ a ainsi vu son rôle propédeutique réaffirmé dans ce passage d'une culture de moyens à celle de résultats.

Or, ce sont visiblement les enfants issus de milieux favorisés qui ont le mieux négocié ce virage, vu qu'ils restent les plus en réussite à la maternelle, où, comme ailleurs, « *ce que l'on peut constater, c'est que certains élèves échouent dans les apprentissages et qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires* » (Charlot, 1997, p.27). Dès lors, pourquoi la plus longue fréquentation dans le temps de la maternelle par les enfants issus de milieux défavorisés n'a pas permis à ces derniers de mieux y réussir qu'à d'autres niveaux de la scolarité ?

D'après Bautier et Rayou (2009), « *l'apparente générosité qui consiste à vouloir donner aux plus modestes l'éducation à laquelle les seuls nantis avaient droit peut (...) manquer son but si elle ne s'accompagne pas des modalités de socialisation intellectuelle qui en sont*

⁶ Discours d'ouverture des Assises de l'Ecole Maternelle, 27 mars 2018.

inséparables » (p.18). Autrement dit, il ne suffit pas que les enfants, quelque soit leur milieu d'origine, fréquentent l'école pour qu'ils en acquièrent les codes leur permettant d'y réussir. En effet, selon Bautier et Goigoux (2004), « *la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif et (...) des pratiques professionnelles qui y sont mises en oeuvre* » (p.90).

Il y a là un paradoxe. Si l'on considère que les socialisations disparates antérieures qu'ont connues les enfants conditionnent la qualité de leur socialisation scolaire, pourquoi l'école ne rend-t-elle pas plus lisible les caractéristiques qui font la spécificité de sa socialisation afin de gommer les différences dès l'entrée à la maternelle ? En fait, tout se passe comme s'il y avait, au sein de l'institution scolaire, une « *indifférence aux différences* » (Bourdieu et Passeron, 1970). Nous l'avons vu, les enfants les mieux préparés à la socialisation scolaire sont très majoritairement issus des mêmes classes sociales que les enseignants. Ils partagent à leur insu ce qui pourrait sembler des évidences quant à la finalité de l'école et au statut spécifique d'élève qu'elle requiert pour être satisfaite. Ce phénomène de connivence peut conduire à une différenciation passive qui fait qu'« *en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige [le système scolaire] exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* » (Bautier, Rochex, 1997)⁷, quitte à accentuer les difficultés des enfants qui auraient eu besoin d'explicitation.

En définitive, la maternelle, produit d'un processus socio-historique traversé de nombreuses lignes de failles encore profondes, constitue un univers dont les ambiguïtés s'incarnent dans les logiques qui sous-tendent les pratiques enseignantes. Ecole à l'identité floue - entre lieu à part qui revendique ses spécificités et antichambre de l'élémentaire - , elle se montre « *impuissante à jouer le rôle compensatoire des inégalités sociales que la loi de 1989 lui assigne* » (Goigoux, 1997). Nous pourrions l'expliquer par l'existence d'un fort déterminisme social empêchant enseignants et élèves défavorisés, du fait de leurs dispositions socio-culturelles respectives, de franchir le fossé qui les sépare pour co-construire une signification partagée de ce qui se joue à l'école. Mais, en plus d'être un très grossier raccourci, une telle interprétation « *dédouane[rait] l'école tout en condamnant à l'impuissance ses acteurs* » (Bautier et Rayou, 2009, p.1). S'impose alors d'adopter une autre approche pour étudier non plus l'existence éventuelle de l'égalité des chances à la maternelle, mais bien plutôt la réalité des processus de différenciation.

⁷ Toutes les citations issues de l'ouvrage de l'article de Bautier et Rochex ont été extraites d'une reproduction numérique sur laquelle ne figuraient pas les numéros de pages.

2. DES MALENTENDUS SOURCES DE DIFFERENCIATION DES L'ECOLE MATERNELLE

Afin de comprendre les processus de différenciation scolaire, Bautier, Charlot, et Rochex (2000) proposent une approche « *qui s'inscrit en rupture avec les conceptions dominantes situant les causes de l'échec ou de la réussite hors de l'expérience scolaire [mais aussi] avec celles qui pensent l'expérience scolaire en ne s'intéressant pas ou guère à l'élève confronté à des pratiques de savoir et à la nécessité d'apprendre* » (p.180). Il s'agit d'une démarche intégrative, à la fois contextuelle et relationnelle (Bautier, Goigoux, 2004)⁸. Dans cette perspective, que nous adopterons, c'est la situation scolaire qui doit être au coeur de l'analyse, en tant que « *lieu d'inscription des différentes logiques qui animent le processus pédagogique de construction des savoirs scolaires* » (Richard Bossez, 2023, p.49).

L'école a effectivement ceci de spécifique qu'elle est un lieu entièrement dédié à l'acquisition de savoirs. Or, « *acquérir du savoir permet de s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on vit, de communiquer avec d'autres et de partager le monde avec eux, de vivre une certaine expérience et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant* » (Charlot, 1997, p.68). Autrement dit, « *rechercher le savoir, c'est s'installer dans un certain type de rapport au monde* » (ibid. p.68), mais également aux autres et à soi-même : c'est dans ces rapports qu'il permet d'établir que le savoir prend sens et valeur, et sa valeur sera d'autant plus importante qu'il aura de sens.

Charlot nomme ce rapport de savoir au monde, aux autres et à soi-même « *rapport au savoir* ». Entendu sur le registre identitaire, il « *fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres* » (ibid. p.85). D'un point de vue épistémique, la construction d'un rapport au savoir peut être entendue comme étant le passage de la non possession à la possession d'un savoir-objet, devenu objet à travers des opérations d'objectivation et de dénomination permises par le langage. C'est ce rapport de savoir au monde qui est prioritairement visé à l'école, consistant à « *s'approprier un objet virtuel (le savoir), incarné dans des objets empiriques (les livres par exemple), abrité dans des lieux (l'école...), possédé par des personnes qui ont déjà parcouru le chemin (les enseignants)* » (ibid. p.80).

Mais les rapports au(x) savoir(s) que construisent les écoliers « *ne peuvent jamais être saisis et analysés qu'au sein de configurations complexes, et sont le produit de*

⁸ Approche adoptée par les chercheurs du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) : réseau qui regroupe depuis 2001 des chercheurs issus de la sociologie, de la psychologie et de la didactique.

l'interaction de processus scolaires et non scolaires » (Bautier, Charlot, Rochex, 2000, p.182). Cela signifie qu'il n'existe pas une relation univoque entre tel type de rapport au savoir, telle expérience scolaire et telle appartenance sociale. Cependant, l'appropriation de savoirs-objets qui peuvent être convoqués sans qu'il soit fait référence à leur contexte d'élaboration est constitutive de la forme scolaire : parvenir à construire ce rapport épistémique au savoir conditionne donc fortement la réussite ou l'échec à l'école. En effet, c'est « *d'avantage une différence de ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage par les élèves, dans les modalités selon lesquelles ils donnent sens à leur scolarité et interprètent les situations et activités scolaires, qu'une "simple" différence de capital culturel ou de compétences cognitives, qui peut rendre compte des processus de différenciation* » (ibid. p.183).

Dès lors, s'intéresser aux processus de différenciation dès la maternelle revient à essayer de comprendre ce qui, à l'école, empêche certains élèves de construire un rapport au savoir qui leur permette d'interpréter les situations d'enseignement-apprentissage comme telles. Dans cette perspective, tous les pans de l'expérience scolaire doivent être perçus comme autant de filtres qui s'intercalent entre l'élève et les situations : le rapport à l'école, aux tâches et aux activités, et au langage.

Or, ce que Bautier et Rochex (1997) nomment des « *malentendus* » peuvent s'immiscer dans chacune des dimensions de l'expérience scolaire, susceptibles de perturber l'interprétation que fait l'élève des situations auxquelles il est confronté et donc aussi de compromettre la construction d'un rapport épistémique au savoir, vecteur de réussite scolaire. Par conséquent, ce sont les mécanismes de ces malentendus qu'il s'agit de décrire et de comprendre, en repérant les bifurcations qui peuvent s'opérer entre ce que met ou croit mettre en place l'enseignant et ce que peut percevoir ou interpréter l'élève. Pour ce faire, nous nous intéresserons dans un premier temps aux opérations de sélection et de reconfiguration des savoirs par l'enseignant, puis à la manière dont ce dernier met en scène ces savoirs. Enfin, nous porterons notre attention sur les modalités d'interactions langagières entre élève et enseignant, au coeur de toute situation d'enseignement-apprentissage.

2.1. Une appropriation des savoirs par les enseignants source de malentendus

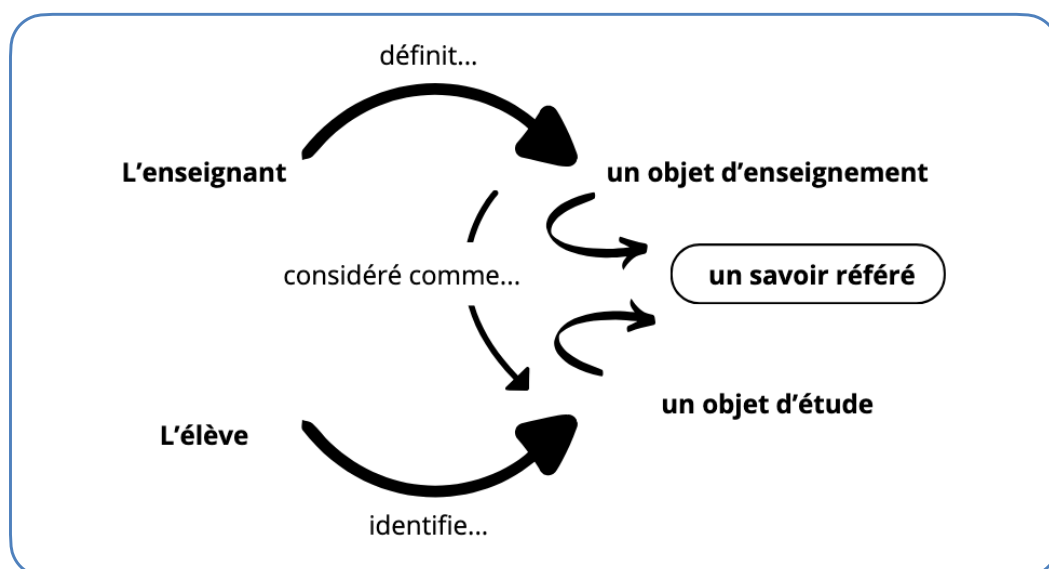
2.1.1. La scolarisation du monde : un enjeu pour les élèves

Bautier et al. (2000) identifient deux logiques qui sous-tendent le rapport à l'école que peuvent développer les élèves :

- La logique culturelle d'apprentissage, est celle dominante chez les bons élèves, le plus souvent issus de milieux favorisés. Ces derniers prêtent du sens au savoir en lui-même, qu'ils perçoivent et utilisent comme vecteur de développement.
- La logique de cheminement, fréquente chez les enfants issus de milieux populaires, consiste à percevoir l'école sur un mode strictement utilitaire et comportemental. Il s'agit de jouer le jeu scolaire en se conformant aux règles qui le régissent et, à terme, d'aller le plus loin possible dans sa scolarité pour obtenir une certification ou un métier.

Le problème majeur réside dans le fait que les élèves obéissant à cette dernière logique n'ont pas nécessairement conscience de l'inadaptation de celle-ci : *« croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas »* (Bautier, Charlot, Rochex, 2000, p.185). Autrement dit, ces élèves n'ont pas conscience que ce qui se joue à l'école, c'est la création d'un rapport de savoir au monde, que Bautier (2006) appelle la *« scolarisation du monde »*, perçue comme processus dynamique et non pas seulement comme *« accumulation de contenus intellectuels »* (Charlot, 1997, p.74).

Figure 1 : Processus de scolarisation du monde
(d'après Bautier, 2006)



Pour identifier où peuvent se loger les malentendus susceptibles d'entraver le processus de scolarisation du monde à la maternelle, nous nous intéresserons tout d'abord à ce qui incombe spécifiquement à l'enseignant : la sélection des savoirs enseignés et leur mise en scène dans des situations d'enseignement-apprentissage.

2.1.2. Une identification des savoirs problématique pour les enseignants

Le savoir « *devrait normalement faire partie de la part visible et explicite du travail du professeur, responsable du savoir de la classe* » (Margolinas, Laparra, 2011, p.27). Pourtant, il peut être « *transparent dans le travail des professeurs à l'école primaire* » (ibid. p.19).

D'une part, à la maternelle, les savoirs sont organisés par l'institution en domaines d'activité englobant des savoirs « *multiples, hybrides, parfois non stabilisés* » (Bucheton, 2019, p.93), pour certains sans ancrage universitaire clair mais plutôt au service d'une « *éducation à...* » la santé, la citoyenneté, la sécurité routière...

Par ailleurs, le fait que la logique disciplinaire soit estompée tend à opacifier la hiérarchisation des savoirs entre eux, ainsi que les pré-requis nécessaires à leur acquisition. Or, l'identification de ces pré-requis est indispensable pour éviter par la suite des bifurcations de situations du fait de ressources insuffisantes chez certains élèves pour accéder au savoir visé.

La notion d'activité est elle-même problématique dans le sens où elle induit la définition d'attitudes à acquérir, parfois transversales, moins clairement repérables par l'enseignant que des savoirs objectivés et référés à un champ disciplinaire précis. Celui-ci peut alors « *faire le choix de proposer aux élèves des situations assez incertaines du point de vue des savoirs, mais supposées bénéfiques pour les attitudes à acquérir* » (ibid. p.29).

En outre, la logique de compétences gagne du terrain, comme en témoigne la définition en 2005 d'un socle commun de connaissances et de compétences pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Elle repose sur une intelligence situationnelle qui consiste à mobiliser « *dans des situations variées et inédites des connaissances hétérogènes, scolaires et non scolaires [et à les mettre] en relation dans le but de répondre à un problème, à une situation complexe, de faire face à une situation d'incertitude liant cognition et action* » (Bautier, Rayou, 2009, p.84). Pareille logique pourrait laisser entendre que le travail intellectuel de résolution du problème ainsi que le résultat auquel il aboutit prime sur l'acquisition d'un savoir objectivé, qu'il soit déclaratif ou procédural. Dans cette hypothèse, la définition d'un savoir clairement identifié semble moins prioritaire.

Des lors, l'enseignant, sommé de cibler des savoirs à enseigner, se retrouve face à des Programmes d'enseignement déterminés par l'Institution mais dont la cohérence est à construire : « *le professeur est conçu comme ayant "toute liberté pédagogique", sans que les moyens intellectuels de cette prise de liberté soient dévoilés ou même envisagés (...). Soumis à des injonctions complexes et parfois contradictoires, laissé en grande partie sans ressources, [il] cherche à faire ce qu'il croit que l'institution attend de lui* » (Margolinas, Laparra, 2011, p.30), sans garantie aucune que ce soit réellement le cas.

2.1.3. Des reconfigurations de savoirs par les enseignants qui répondent à des logiques multiples

Même clairement identifiés par l'enseignant, *« les savoirs dans les classes ne sont pas une simple transposition des savoirs officiels (...). Dans ce passage d'objets idéels (les savoirs dans les Programmes) à objets à transmettre (les savoirs dans les classes), plusieurs opérations de reconfigurations s'opèrent »* (Richard Bossez, 2023, p.175). Tardi et Lessard (1999) parlent à ce propos du *« travail curriculaire de l'enseignant, continuel va-et-vient entre les exigences du Programme et les contraintes de la réalité du métier »* (cités par Richard Bossez, 2023, p.162). La réalité du métier peut s'entendre en terme de contingences matérielles, mais également immatérielles, et subit l'influence de multiples acteurs : *« l'institution et ses agents, les enseignants, des acteurs pédagogiques tels que les éditeurs, les élèves ou encore les parents et les municipalités »* (ibid. p.175).

Il est vrai qu'exerçant dans un milieu toujours singulier, l'enseignant est nécessairement soumis aux contraintes de ce milieu, susceptibles d'influer sur la reconfiguration des savoirs : le matériel à disposition, le personnel disponible, les fêtes ou les événements fortuits...

Les Programmes, aux contenus complexes et à la cohérence parfois opaque, ne constituent pas nécessairement une ressource objectivable qui pourrait atténuer les effets de contexte. D'autant qu'en fonction du rapport plus ou moins ambivalent qu'entretient l'enseignant à ces injonctions - entre contrainte à laquelle se plier et entrave à l'autonomie - celui-ci peut en filtrer le contenu. Il peut ainsi revendiquer une part de créativité, privilégier des activités sources pour lui de satisfaction, ou moins coûteuses en temps et en énergie.

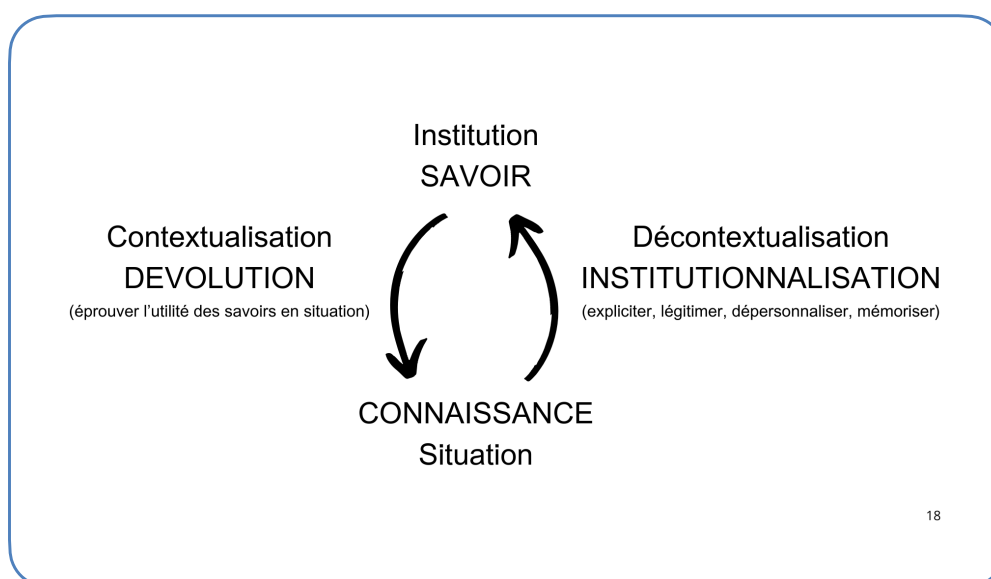
De plus, confronté à la tâche complexe de s'appropriier les Programmes, l'enseignant peut s'appuyer sur des ressources pédagogiques alternatives : les échanges avec ses pairs, des documents pédagogiques produits par d'autres acteurs... Au point que circulent des *« savoirs de contrebande »* (Bautier, Rayou, 2009, p.153), possiblement validés par les logiques d'arrière-plan socio-historiquement héritées que nous avons identifiées plus haut et qui alimentent (en même temps qu'ils sont alimentés par) des doxas et des vulgates que la formation peine à contrecarrer. Plus exactement, *« c'est parce que la formation s'avère souvent incapable d'accompagner, dans un laps de temps dérisoire, la mutation identitaire de ces étudiants devenus si rapidement enseignants que ceux-ci peuvent se sentir abandonnés et développer des savoirs qui, en dehors de toute instance tierce susceptible de les mettre à l'épreuve, ont des allures de recettes peu transposables d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre »* (ibid. p.154).

Ainsi, la logique institutionnelle n'est qu'une parmi d'autres présidant à la reconfiguration des savoirs par l'enseignant, sans que celui-ci l'ait nécessairement conscientisé. Autant dire qu'en bout de chaîne, la lisibilité par l'élève du savoir visé ne s'en trouvera pas nécessairement facilitée.

2.2. Des situations d'apprentissage sources de malentendus

Une fois identifié le savoir à transmettre, l'action de l'enseignant consiste à définir une situation d'enseignement-apprentissage qui permette l'appropriation de ce savoir. Selon Margolinas et Laparra (2011), « *les savoirs sont accumulés par la culture, mais ils sont issus de connaissances, de rencontres avec des situations. Si les savoirs ne sont "que du texte" et qu'ils ne se constituent pas en connaissance en situation, alors ils sont inutiles* » (p.20). Autrement dit, l'enjeu de toute situation d'enseignement-apprentissage est de permettre à l'élève de s'appuyer sur ses savoirs antérieurs actualisés sous forme de connaissances dans la situation, pour en acquérir de nouveaux, dans un processus de contextualisation-décontextualisation. Plus encore, dans une perspective socio-constructiviste, la situation doit permettre qu'advienne une difficulté que l'élève doit pouvoir dépasser grâce à ses connaissances déjà-là et qui se révèlent partiellement insuffisantes pour que le savoir visé revête une utilité : d'une tâche concrète, l'élève doit ainsi engager une activité intellectuelle.

Figure 2 : Processus de contextualisation-décontextualisation
(d'après la théorie des situations : Brousseau, 1998, Margolinas, 2004)



La situation d'enseignement-apprentissage constitue finalement une mise en scène du savoir. Des malentendus peuvent s'y glisser, susceptibles de masquer l'enjeu réel à l'élève, au niveau de chacun des paramètres que définit l'enseignant : les modalités d'organisation de la situation, le choix, l'habillage ou encore la présentation de celle-ci.

2.2.1. L'ambiguïté des modalités d'organisation des situations

Dans une perspective socio-constructiviste, le groupe-classe constitue un élément essentiel du contexte de la situation d'apprentissage dans la mesure où la confrontation à d'autres points de vue permet qu'advienne le conflit socio-cognitif permettant à l'élève de dépasser la difficulté posée par la situation. Or, Bautier (2006) pointe par ailleurs un « *primat de l'individuel* » grandissant à la maternelle. Cette dialectique collectif/individuel est source de tensions récurrentes au niveau des modalités d'organisation des situations, selon que le groupe est considéré comme collectif d'apprentissage ou comme somme d'individus.

Alors même que l'on pourrait penser qu'à la maternelle, du fait du fonctionnement en ateliers qui y est généralisé, les enseignants adoptent majoritairement des modalités d'organisation collectives, il n'en est rien. Au contraire, Joigneaux (2011) pointe une « *progressive individualisation des tâches que les élèves d'une même classe doivent réaliser à un moment donné du temps de cette classe* » (p.149), quand bien même ils seraient réunis en ateliers. C'est ce que montre le recours de plus en plus massif aux fiches écrites en guise de support de travail, symptomatique de la « *prégnance d'activités individuelles dans des formes organisationnelles relevant du collectif* » (Bautier, 2006, p.155). Pareille organisation ne permet pas aux élèves de se confronter à d'autres points de vue que le leur : les voilà possiblement « *assignés à demeurer là où ils en sont des questions qui leur sont posés ou bien à admettre les réponses de l'adulte sans que le groupe joue son rôle fondateur de mise en questionnement des représentations ou des conceptions de chacun* » (ibid., p.160). Or, si les élèves en réussite renoncent plus facilement à leurs convictions (Laparra, Margolinas, 2011), c'est moins le cas chez les élèves en difficulté, *a fortiori* s'ils ne peuvent compter que sur leurs ressources propres et non celles, plus riches, du groupe : leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant peut ainsi s'en trouver accrue.

2.2.2. L'ambiguïté des choix, de l'habillage et de la présentation des situations

Goigoux (1997) identifie « *sept malentendus capitaux* » à la maternelle susceptibles de brouiller les enjeux de savoir d'une situation d'enseignement-apprentissage, selon les choix qu'opère l'enseignant.

Nous traiterons ici des malentendus inhérents au choix et à l'habillage des situations.

- **La question de la motivation** : « *la motivation intrinsèque, procurée par le plaisir de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, est la grande absente du discours pédagogique* » (p.4), alors même qu'elle joue un rôle essentiel en

terme d'auto-régulation, d'autonomie ou d'estime de soi. Les enseignants choisiraient certes les situations avec pour souci de motiver l'élève, mais le malentendu porte justement sur ce qu'ils estiment motivants. Sont ainsi privilégiées des situations basées sur l'imaginaire ou le jeu, supposées attrayantes car proches des centres d'intérêt des jeunes enfants. Mais le risque est grand qu'en proposant de telles situations, la spécificité des activités scolaires n'apparaisse pas de manière évidente aux yeux des élèves qui pourraient alors se contenter de ce qui leur est le plus évident - jouer - sans percevoir l'enjeu d'apprentissage.

- **La question du « fun »** : de la même manière, toujours dans une recherche d'attractivité, il est fréquent que les situations proposées en maternelle soient enjolivées, tant du point de vue du scénario qui les accompagne que de celui des supports et du matériel à disposition. Goigoux y voit autant de distractions possibles pour l'élève, qui l'éloigneraient de l'enjeu de savoir. Aussi oppose-t-il au « *fun* » la recherche du « *zen* », et invite donc les enseignants à proposer des supports et du matériel épurés et familiers, moins susceptibles de disperser l'attention de l'élève.
- **La question de la variété** : outre un habillage excessif des situations proposées, la variété de celles-ci peut compromettre l'engagement de l'élève. En effet, « *les élèves les moins performants à l'école maternelle ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités (...). C'est lorsque le monde devient prévisible que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations introduites par l'enseignant dans les situations didactiques* » (ibid., p.5).

D'après Bonnery (2011), c'est la priorité que donnent les enseignants à la mise en activité des élèves (entendue au sens de se mettre à faire quelque chose) qui accentuerait les aspects matériel et technique des situations proposées. Or, ce faisant, « *le dispositif focalise l'attention des élèves les plus faibles sur une dimension matérielle des tâches qui est disjointe du savoir et qui disperse leurs attention, et qui peut détourner celle-ci et devenir ainsi un obstacle* » (p.140). Les élèves fragiles étant aussi les plus impulsifs, ils auraient au contraire besoin de se confronter à des situations qui engagent leur réflexion et leur permette de passer d'un traitement perceptif - qu'ils privilégient - à un traitement intellectuel de la tâche.

De ce point de vue, la consigne de départ donnée par l'enseignant peut également s'avérer problématique. Située à l'articulation entre la tâche initiale et l'activité intellectuelle visée, elle indique ce qu'il faut faire. Mais l'élève doit aller au-delà du faire pour apprendre, et donc dépasser cette consigne. Si celle-ci est centrée sur la tâche, le savoir visé disparaîtra dans l'action ; centrée sur l'activité, le savoir sera relatif à celle-ci (Richard Bossez, 2023). Ainsi, la focale doit être mise sur le savoir, tout en permettant à l'élève d'entrer dans la tâche de départ.

Quant à l'usage de fiches, il rend d'autant plus aléatoire le mode d'enrôlement des élèves que la tâche leur est déléguée sans la présence de l'enseignant, souvent occupé ailleurs à un autre atelier. En outre, celui-ci ne peut pas réellement prélever d'indices sur le niveau d'interprétation de la situation par les élèves puisque leurs procédures ne sont pas toujours lisibles dans le résultat final qu'ils produisent.

Finalement, tout ce qui, dans le choix, l'habillage ou la présentation d'une situation, est susceptible de masquer l'enjeu réel de celle-ci est possiblement source d'un malentendu qui ne permettra pas à tous les élèves de se décoller de la tâche initiale pour opérer une nécessaire décontextualisation et ainsi construire un nouveau savoir.

2.2.3. L'ambiguïté des situations de différenciation pédagogique

« Ce n'est pas l'activité qui est le moteur du développement, mais la prise de conscience de ses propriétés » (Bautier, Rayou, 2009, p.148).

D'ailleurs, un élève peut être en mouvement, sembler motivé et impliqué dans une situation, sans pour autant s'engager dans un apprentissage, tant il est vrai que *« l'activité de l'élève n'est pas simple mouvement du corps, c'est aussi (surtout) une activité intellectuelle, une activité mentale, un mouvement de pensée »* (Bautier, 2006, p.90). Si l'enseignant s'en tient à prélever des indices superficiels, il peut ne pas s'apercevoir que l'élève en question apprend à faire mais n'apprend pas en faisant, faute d'avoir identifié l'enjeu de savoir, possiblement masqué. Dès lors, l'enseignant aura tendance à attribuer les difficultés de l'élève à ce dernier, représentant autant de manques qu'il s'agirait de combler.

C'est ainsi que sont parfois proposées des situations exclusivement destinées aux élèves supposés en difficulté, qui peinent à éviter de gros écueils. D'une part, le souci de réussite qui préside à leur élaboration peut conduire à une *« centration sur le faire et la réussite immédiate de la tâche au détriment de l'inscription de l'élève dans la temporalité nécessaire à l'apprentissage »* (Bautier, 2006, p.147). Parce qu' *« il n'est pas rare que la réussite (obtenue parfois en évitant les principaux obstacles de la tâche) s'exerce au détriment de la compréhension »* (Goigoux, 1997, p.6), l'aide peut être à ce point facilitatrice qu'elle empêche l'élève en difficulté de se confronter à la complexité de la tâche.

C'est ainsi que peuvent apparaître dans la classe des *« contrats didactiques différentiels »* (ROCHEX, 2011, p.107), qui font que l'enseignant développe des attentes différentes selon le niveau qu'il prête à ses élèves, auxquels il adapte ses exigences. Dès lors, une des stratégies adoptées dans le souci d'atténuer la difficulté d'une situation consiste à cantonner les élèves jugés les plus faibles à des objets de travail concrets,

supposés plus faciles à appréhender, quand ceux jugés performants fréquentent des objets plus abstraits et donc aussi plus conformes à la culture scolaire : les premiers sont ainsi maintenus à un niveau matériel alors qu'il est permis aux seconds de se confronter au véritable enjeu de la situation. Non seulement la différenciation n'aide pas ceux qui en auraient besoin, mais elle est au bénéfice de ceux qui peuvent s'en passer.

Une autre stratégie d'aide consiste à fragmenter la tâche pour les élèves les plus fragiles, en imaginant qu'elle sera ainsi plus facile à traiter. Ce faisant, non seulement les élèves perdent de vue la cohérence et la visée de la situation, mais se retrouvent à devoir mobiliser plus de connaissances pour effectuer les multiples sous-tâches qui leur sont proposées. *« Le fait que les élèves ne sachent pas mettre en oeuvre toutes ces connaissances (ce qui est aussi le cas des élèves "moyens" et "bons") renforce le maître dans l'idée qu'il ne faut rater aucune occasion de les travailler chacune »* (Laparra, Margolinas, 2011, p.128). Dans de telles circonstances, les élèves les plus en difficulté sont aussi ceux qui, potentiellement, peuvent faire face aux situations les plus complexes et les moins efficaces : *« on leur demande moins qu'aux autres, tout en les confrontant à des situations qui exigent plus d'eux tout en étant moins susceptibles de leur faire construire des connaissances nouvelles »* (ibid. p.123).

Par conséquent, pensant remédier à la difficulté de certains de ses élèves, l'enseignant peut contribuer à aggraver la différenciation entre eux : passivement en ne rendant pas suffisamment lisible pour tous l'enjeu de savoir des situations qu'il propose, et activement en proposant des situations dites de différenciation pédagogique qui, malgré les meilleures intentions, peuvent contribuer à aggraver les écarts.

En définitive, *« la situation effective dans laquelle sont placés les élèves au regard des apprentissages ne correspond que rarement à celle que le maître pense avoir installée »* (Laparra, Margolinas, 2011, p.111). Que ce soit au niveau des contenus de savoir sélectionnés et reconfigurés, à celui des paramètres de la situation ou encore au sein des situations censées venir en aide aux élèves en difficulté, des malentendus peuvent se glisser, susceptibles de compromettre la nature du rapport aux tâches et aux activités que construisent les élèves. Le risque est d'autant plus grand à la maternelle que la tâche y est souvent tellement attractive que l'élève s'en contente et que l'activité s'y confond facilement avec activisme et/ou simple mouvement du corps.

2.3. Des échanges langagiers sources de malentendus

Quand bien même l'enseignant parviendrait à proposer une situation d'enseignement-apprentissage dont il aurait pris soin de lever les ambiguïtés, c'est tout autant la pertinence de cette situation qu'« *un dialogue à potentiel didactique et cognitif, orienté, guidé qui, mis en place de façon réitérée, peuvent modifier les habitudes des élèves* » (Bautier, Rayou, 2009, p.101). Les échanges langagiers qui vont s'engager en cours de situation entre enseignant et élève se situent donc au centre de la problématique de différenciation scolaire.

2.3.1. Le langage au coeur du processus de secondarisation

Nous l'avons vu, l'élève entre dans toute situation d'apprentissage par une tâche concrète et contextualisée. La difficulté consiste à se décoller de cette tâche pour amorcer une activité intellectuelle qui l'amènera à construire un nouveau savoir. Le langage est ce qui permet d'effectuer ce « *saut cognitif* » (Bonnerly, 2011, p.45) : il est l'instrument de pensée seul à même d'introduire une rupture avec l'expérience immédiate. Ainsi, « *le sujet reconstruit un schéma de pensée affranchie des contraintes de la situation initiale* » (Amigues, 2000, p.143), selon un mouvement de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation dans un autre système de signes. Ce cheminement implique de changer de genre de discours (Bakhtine, Voloshinov). Le genre premier est une « *production spontanée, immédiate, lié au contexte qui le suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent* » (Bautier, Goigoux, 2000, p.91). Le second, visé à l'école, est « *fondé sur le premier, il le travaille, le ressaisit dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de sa production* » (ibid. p.91). Le passage d'un registre à l'autre revient à engager un processus de secondarisation.

Mais ce n'est pas parce que l'élève est acculturé aux échanges langagiers dès la maternelle que ces derniers lui permettent toujours de construire ce rapport de secondarisation. Il existe, il est vrai, « *une volonté, dans l'école, de construire un groupe de travail convivial, où chacun peut prendre la parole pour ce qu'il est sur le registre qu'il privilégie ; dès lors le cadrage flou est la norme qui permet à chaque élève d'agir dans la situation* » (Bautier, Rayou, 2009, p.115). Non comptant de possiblement masquer la visée cognitive des échanges, ce flou autorise tacitement des niveaux d'investissement différenciés du langage. Si, pour certains, il constitue un mode de penser et de parler à propos de l'objet d'apprentissage, il est pour d'autres un mode d'être dans leur corps. Ces derniers ne trouvent pas toujours naturel de parler à l'école, où il s'agirait plutôt, dans leurs représentations, de se taire et de ne pas bouger. Ou bien « *ils ne comprennent pas qu'il*

s'agit de parler « à propos de » , dans une organisation permettant l'écoute et les interactions » (Ibid. p.169). Aussi, la finalité des échanges est à construire, de même que les conditions de leur effectuation : respecter les tours de parole, rester dans le thème de l'échange, éviter les répétitions, tenir compte de ce qui a déjà été dit...

Crinon (2011) identifie deux types de visées attribuées au langage dans les classes, qui n'offrent pas aux élèves les mêmes occasions d'engager un processus de réflexivité. En effet, quand parler et écrire sert à penser, l'apprentissage consiste à élaborer des connaissances en même temps que le discours. Les interventions de l'enseignant sont plus nombreuses, de même que les sollicitations des élèves à s'exprimer et réfléchir. Les questions sont plus ouvertes et les objets de réflexion explicités : le travail de la classe est mené de manière claire et ferme. En revanche, quand parler et écrire vise plutôt à restituer, apprendre consiste plus à mémoriser et redire. L'enseignant intervient moins, donne des consignes plutôt brèves, et le langage des élèves vise plus à exposer le savoir qu'à le construire : il ne permet pas de travailler des conceptions épistémologiques ou des connaissances métacognitives et il repose sur des stéréotypes langagiers. Dans un cas, les échanges relèvent d'un langage élaboré et, dans l'autre, d'un registre restreint (Bernstein, 1975). Il ne peut y avoir secondarisation que grâce à l'adoption du premier registre : *« la réussite scolaire nécessite un langage élaboré et l'élaboration de connaissances par le langage »* (Crinon, 2011, p.76). Reste à savoir comment l'enseignant s'y prend pour que tous ses élèves parviennent à s'inscrire dans ce registre.

2.3.2. Des échanges langagiers différenciés

Pour faire référence au langage exigé et construit à l'école, Bautier et Rayou (2009) définissent la notion de littératie étendue, qui englobe l'écrit entendu au sens large (la maîtrise des outils techniques qui en relèvent, ses usages et sa fonction heuristique), mais aussi l'oral. Sous-jacente dans les attentes et les habitudes scolaires, il est indispensable d'y socialiser les élèves. C'est effectivement la maîtrise de la littératie étendue qui rend le processus de secondarisation possible. Encore faut-il que tous les élèves puissent s'engager dans des interactions avec l'enseignant qui leur permette d'acquérir et de témoigner de cette maîtrise.

Dans cette perspective, tous les types de discours que peut adopter l'enseignant en classe ne se valent pas. Lorsqu'il s'exprime sur le mode conversationnel, le discours est horizontal : *« local, enraciné dans les procédures pratiques, totalement conceptualisé. Cet oral traite de façon segmentée des savoirs souvent réduits à leur aspect procédural et comporte une forte dimension affective »* (Bautier, Rayou, 2009, p.114). Le discours vertical, transmissif, descendant de l'enseignant vers l'élève n'est pas plus efficace pour construire

des ressources langagières qui permettraient une recontextualisation. Seul un dialogue cognitif y contribue, à travers des « *échanges ayant clairement une visée d'élaboration d'une nouvelle connaissance par le langage* » (ibid., p.113).

Il se trouve que tous les élèves d'une même classe ne sont pas toujours également exposés à des dialogues de type cognitif. Pour certains d'entre eux, « *les mots du savoir , les mots de l'école sont absents si l'enseignant ne veille pas à les produire, les faire produire et les installer durablement* » (Bautier et Rayou, 2009, p.134). Or, il semble que ces mots du savoir, y compris ceux qui relèvent du métalangage, sont prioritairement adressés par les enseignants aux élèves qu'ils estiment les plus performants, sous-entendu les plus susceptibles de les comprendre et de s'en emparer. Quant aux élèves les plus faibles, ils « *sont condamnés à manipuler, à décrire et à énumérer ce qu'ils voient, et donc à n'avoir que rarement l'occasion de décontextualiser leurs connaissances* » (Laparra, Margolinas, 2011, p.120). Les interactions se situent donc pour certains sur un registre littératié qui permet que s'engage un travail réflexif alors que d'autres restent dans un registre non scolaire, contribuant à réduire la dimension cognitive de la tâche (Richard Bossez, 2023).

En outre, selon le niveau supposé des élèves, le cadrage des échanges (Bernstein, 1975), qui définit « *qui contrôle quoi* », varie. Dans les échanges qui impliquent les élèves *a priori* performants, le contrôle de l'enseignant est fort et son discours instructeur : la pédagogie est visible et explicite. Au contraire, dans les échanges impliquant des élèves en difficulté, le contrôle est plus à la charge de l'apprenant, à qui est adressé un discours plus régulateur, c'est-à-dire relatif au comportement, règles ou valeurs à observer : la pédagogie a alors tendance à devenir invisible. Autrement dit, « *le contrôle est plus cognitif avec les "bons élèves", plus "moral" et plus comportemental avec les élèves en difficulté ou de milieu populaire* » (Bautier, Rayou, 2009, p.116).

En définitive, « *dans bien des cas, les caractéristiques des pratiques langagières de l'école (...) sont celles de codes restreints. Paradoxe d'une école qui, non seulement n'enseigne pas ce qu'elle demande aux élèves de connaître, mais acculture parfois ses élèves à des pratiques langagières en décalage avec les pratiques littératiées nécessaires à l'acquisition des savoirs à l'école et hors de l'école* » (Crinon, 2011, p.76).

2.3.3. Des échanges langagiers « *empreints de jugements de valeur* »

Nous empruntons la formule ci-dessus à Richard Bossez (2023), qui s'est intéressée finement aux possibilités qu'offre ou non le langage d'accéder à ce qu'elle appelle « *la révision des savoirs* », comprise en tant qu' « *opérations qui permettent de regarder sous un oeil nouveau (re-voir) et de transformer des processus acquis antérieurement* » (p.227). Il ressort de son analyse le fait que « *les perceptions du niveau scolaire d'un élève peuvent lui donner un statut qui, non seulement, le valorise à ses yeux et aux yeux des autres élèves, mais également lui donne accès à des sollicitations cognitives différentes et généralement plus approfondies* » (ibid., p.278). Ainsi, les élèves perçus comme étant performants sont confirmés dans leur statut d'apprenant : une « *distinction* » s'opère. En revanche, les élèves en difficulté soumis à des différenciations langagières délétères peuvent voir leur statut d'apprenant déconsidéré à leurs yeux et ceux de leurs pairs : ils deviennent alors victimes de « *stigmatisation* ».

Dès lors, au-delà de l'accès au savoir, une telle « *division sociale* » des élèves peut compromettre ce que Bernstein appelle les « *droits pédagogiques démocratiques* ». Selon ces droits, tout un chacun doit pouvoir, au sein d'une classe, faire partie du groupe, c'est-à-dire être inclus socialement, culturellement, intellectuellement et personnellement. En outre, chacun doit pouvoir participer, être acteur. Enfin, chacun doit pouvoir s'engager dans un processus d'amélioration. Or, porter atteinte au statut d'apprenant de l'élève réduit inévitablement le droit à l'intégration et, par voie de conséquence, celui à la participation. Dans pareilles circonstances, le droit à l'amélioration peut difficilement s'exercer.

Par conséquent, si le langage est un facteur décisif de développement cognitif (Vygotski, 1934), en tant qu'outil à s'approprier par la médiation d'autrui dans un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, il est fondamental de ne pas minimiser son pouvoir de nuisance dans une classe. Parce qu'il touche non seulement à la dimension épistémique du rapport au savoir, mais aussi à sa dimension identitaire, il peut tout autant contribuer à la réussite scolaire qu'altérer dans des cas extrêmes la construction psychique de certains élèves au point que ces derniers finissent par se percevoir comme étant incapables d'apprendre.

En définitive, si la réussite scolaire est conditionnée au type de rapport au savoir qu'élabore chaque élève, celui-là ne constitue pas une propriété intrinsèque de celui-ci. Le rapport au savoir se construit et s'actualise relationnellement en situation, au carrefour entre expérience non scolaire et expérience scolaire, envisagée dans un triple rapport à l'école, aux tâches et activités, et au langage.

Adopter cette approche contextuelle et relationnelle pour comprendre ce qui se joue à l'école implique de dépasser le point de vue didactique qui prend peu en compte les logiques sociales des apprentissages, ainsi que le point de vue sociologique, qui s'intéresse peu aux spécificités des apprentissages et de leurs processus. Il s'agit de « *penser les composantes des pratiques scolaires comme des construits sociaux : curriculum, dispositifs de travail, échanges langagiers ne sont pas des objets "naturels" qu'il s'agirait de "traiter cognitivement" comme s'ils étaient "transparents"* » (Bautier, Rayou, 2009, p.95).

Dès lors, il apparaît que les difficultés de certains élèves ne relèvent pas d'une incapacité cognitive mais sont imputables à une socialisation qui ancre des habitudes plus ou moins délétères en terme de construction de rapport au savoir. Ces difficultés résultent d'interprétations erronées des tâches, des activités et des interactions langagières qui sont à mettre en relation avec la situation de classe établie et régulée par l'enseignant. « *C'est cette mise en relation en situation de classe qui (...) peut prendre la forme de malentendus dont les enseignants et les élèves n'ont souvent au mieux que l'intuition. Ainsi, le terme "socio-cognitif" vise à situer socialement les modes de pensée, de travailler, d'apprendre des élèves et à penser les phénomènes dans une relation entre l'intérieur et l'extérieur de l'école et de la classe* » (ibid., p.94).

Parce que « *chacun, élève comme professeur, fait ce qu'il pense avoir à faire, mais souvent dans la méconnaissance des processus qui sous-tendent le travail de "l'autre" alors que c'est dans la convergence des deux que le savoir peut advenir* » (ibid. p.161), le défi majeur que doit relever l'enseignant est de déplacer son attention de la réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage telle qu'il l'a prévue à l'observation de ce que fait réellement l'élève. Seul ce changement de regard peut permettre de repérer les obstacles qui se présentent à l'élève et les interprétations erronées qui pourraient en découler. Dans cette perspective, l'unité de base de l'observation que l'enseignant doit mener est celle de l'activité de l'élève.

3. POUR EVITER TOUT MALENTENDU : UN AJUSTEMENT NECESSAIRE ENTRE ACTIVITES DE L'ELEVE ET DE L'ENSEIGNANT

Précédemment, nous avons tenté de mettre à jour les possibles malentendus socio-cognitifs ou socio-langagiers qui peuvent s'immiscer dans les situations d'enseignement-apprentissage au niveau des paramètres de celles-ci, que définit l'enseignant, ou de leur mise en oeuvre par ce dernier. Or, il s'agit moins d'appréhender la scolarisation « *comme cadre ou comme scène où se révèlent ou se construisent des logiques et des processus sociaux d'ordre général, que comme activité spécifique, confrontée à des objets et des contraintes ayant leur caractère propre, et dans laquelle ces logiques et processus sociaux s'incarnent, se spécifient, voire se transforment* » (Bautier, Rochex, 1997). Dans cette perspective, un changement de paradigme s'impose : il sera désormais question de « *porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes* », du côté de l'élève tout d'abord, et de celui de l'enseignant ensuite.

3.1. L'activité de l'élève : du faire à l'apprendre

« *L'enfant ne s'adapte pas au monde des objets et phénomènes humains qui l'entourent, il le fait sien, c'est-à-dire qu'il se l'approprie* » (Léontiev, cité par Bautier, 2006, p.97). Et Bautier de poursuivre : « *C'est l'activité du sujet qui va l'amener à transformer les éléments auxquels il va être confronté et qui, en retour, vont le transformer lui-même et lui permettre de se développer* » (ibid. p.98). Autrement dit, il ne suffit pas de faire pour apprendre : un phénomène d'appropriation doit pouvoir s'engager.

A l'école maternelle, il s'agit de considérer « *de manière dissociée l'acte moteur de l'activité intellectuelle du sujet. Car apprendre, c'est se mobiliser sur l'activité : mettre en jeu sa personne toute entière pour, avec d'autres, construire des savoirs permettant de se représenter le monde en agissant sur lui* » (ibid, p.101). L'enseignant, doit donc mettre en oeuvre un cadre de l'étude, au-delà d'un cadre du faire, au sein duquel l'élève doit apprendre en faisant, et non pas seulement apprendre à faire. C'est l'observation de l'activité de l'élève qui renseigne sur l'effectivité et l'efficacité de ce cadre de l'étude. Dès lors, il s'agit d'identifier les composantes de cette activité et d'en comprendre les rouages.

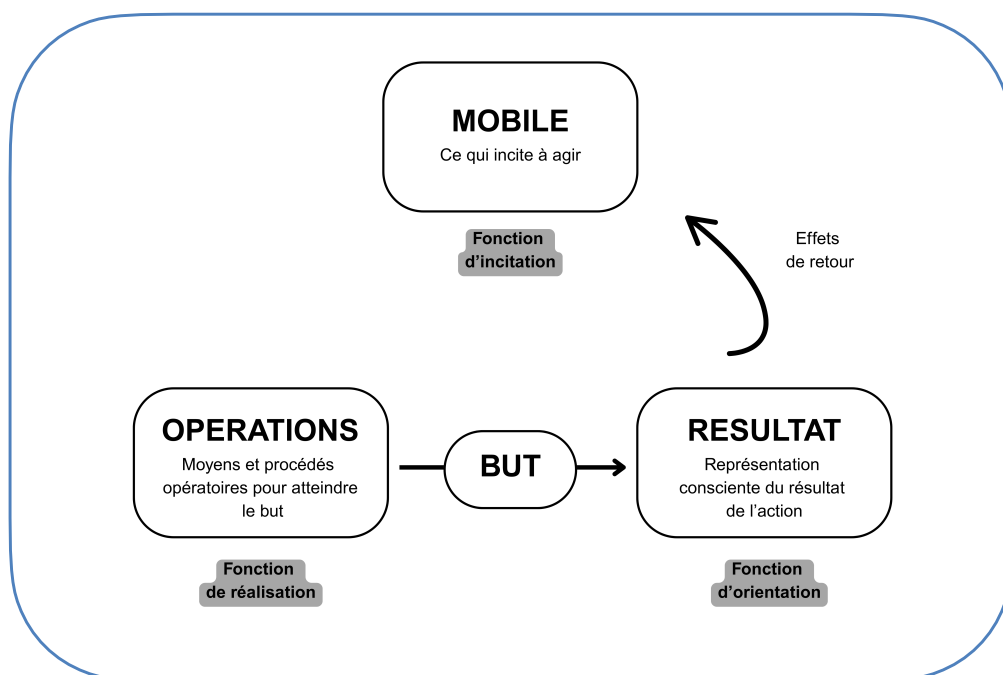
3.1.1. L'activité de l'élève : une structure en tension

S'appuyant sur les travaux de Léontiev, Bautier (2006) définit l'activité comme étant « une structure faite de rapports internes et de tensions dialectiques entre les unités qui la composent » (p.100) :

- Le but : représentation consciente du résultat de l'action
- Les moyens : ce qui permet de réaliser l'action et d'atteindre le but
- Le mobile : ce qui pousse à agir

« L'activité, c'est ainsi l'ensemble des actions mises en oeuvre pour un mobile et qui visent un but » (ibid., p.92). Chacune de ces composantes revêt une fonction, que met en évidence Rochex (1995), cité par Bautier (2006), lorsqu'il définit l'activité « par son mobile lequel incite le sujet à agir. Mais elle n'existe que sous forme d'actions ou de chaînes d'actions ; celles-ci peuvent être définies par leur but lequel oriente, dirige l'activité. Enfin, toute action doit se concrétiser, s'accomplir et s'opérationnaliser dans des modes opératoires, de la mise en oeuvre de moyens et procédures qui ont ainsi une fonction de réalisation » (p.44).

Figure 3 : Structure de l'activité
(D'après les travaux d'ESCOL et de Léontiev)



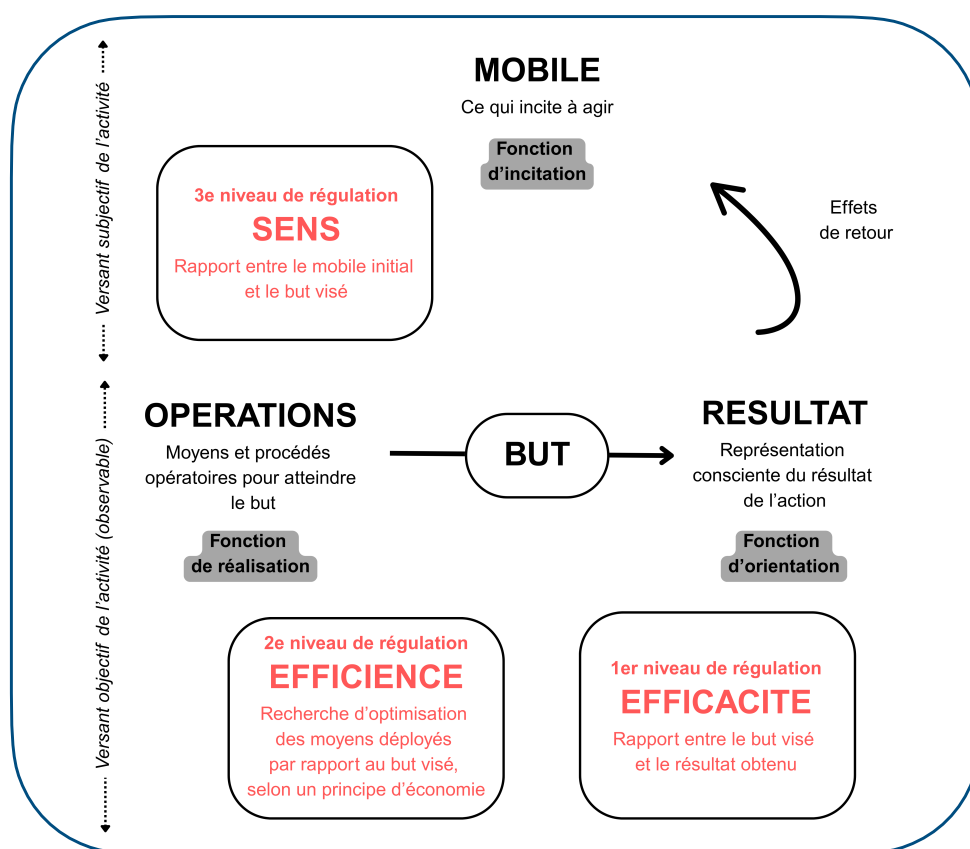
3.1.2. L'activité de l'élève : une structure qui se transforme

Les composantes de l'activité n'entretiennent pas un rapport constant au cours de celle-ci. En effet, cette activité évolue sans cesse, « *grâce à plusieurs niveaux de régulation définis par les rapports entre mobiles, buts et modes opératoires* » (Bautier, 2006, p.100).

- Le premier niveau de régulation est celui de l'efficacité : il concerne le rapport entre le but et le résultat obtenu, qui peut se modifier si les effets de l'activité sont en décalage en regard du but poursuivi
- Le deuxième niveau de régulation est celui de l'efficience : il consiste en une recherche d'optimisation des moyens déployés en fonction du but visé, selon un principe d'économie
- Le troisième niveau de régulation est celui du sens : il est relatif au rapport entre mobile et but.

Figure 4 : Niveaux de régulation de l'activité

(d'après les travaux d'ESCOL)



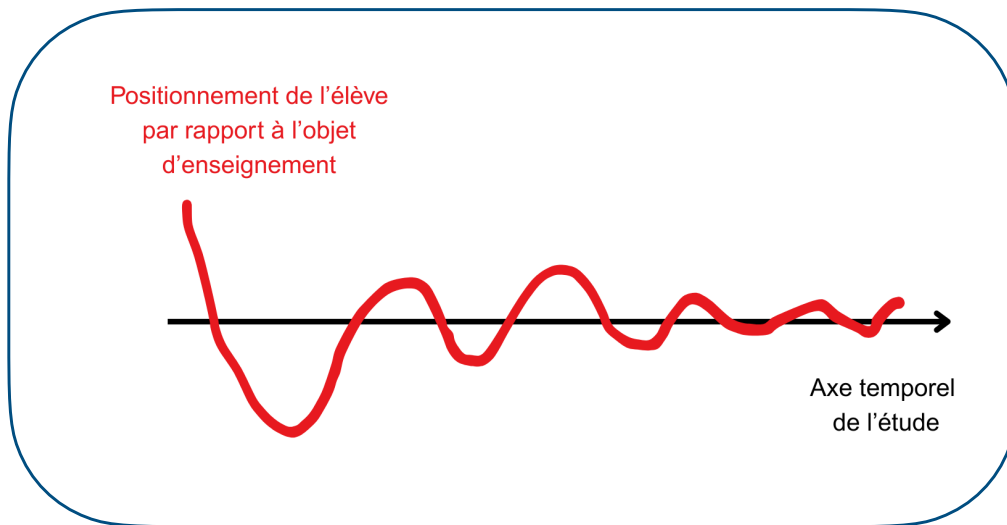
Ainsi, le mobile peut être redéfini une fois le sujet engagé dans l'activité. Dès lors, à l'école, tout l'enjeu pour l'enseignant est de faire en sorte que l'élève fasse évoluer le sens de son activité, de sorte que le mobile qui favorise son engagement soit cohérent avec le but visé : l'acquisition du savoir. En effet, *« c'est la nature du sens qui est en jeu parce qu'elle conduit à différentes formes de mobilisation de soi et que ces types de mobilisation ne favorisent pas au même titre l'entrée dans une activité intellectuelle et cognitive, nécessaire pour apprendre »* (Bautier, 2006, p.101).

3.1.3. L'activité de l'élève : une transformation au service de la scolarisation du monde

La capacité de l'élève à se former de nouveaux mobiles - et donc aussi à construire le sens de son activité en regard du but d'apprentissage visé - va dépendre de la pertinence didactique de l'enseignant, de sa centration sur l'objet d'apprentissage en tant que tiers qui médiatise sa relation avec l'élève. Autrement dit, l'enseignant doit garantir le cadre de l'étude au sein duquel peut s'opérer la scolarisation du monde. Il va *« mettre en scène l'objet d'enseignement dans des cadres d'activité pour les élèves. Pour l'élève, apprendre à la maternelle, c'est être confronté à ces cadres d'activité. Pour ce même élève, l'objet d'enseignement devra, dans ces cadres, devenir objet d'étude pour lui permettre d'accéder au savoir en jeu »* (Bautier, 2006, p.180).

La construction du sens dépendant du mobile qui incite le sujet à agir, et ce mobile n'étant pas directement observable et identifiable, l'enseignant doit s'appuyer sur le versant objectif de l'activité - à savoir les modes opératoires et les résultats obtenus en regard du but poursuivi - pour s'assurer que l'élève s'oriente et se maintient sur l'axe de l'étude. Or, particulièrement à l'école maternelle, *« au fur et à mesure que se déroule l'activité, le jeune élève occupe différentes positions par rapport à l'objet d'enseignement. Cette variation est liée au mode de pensée enfantin, qui fonctionne selon des processus d'association d'idées, de choses qui évoquent »* (Bautier, ibid., p.201).

Figure 5 : Axe de l'étude
(Bautier, 2006)



Ainsi, l'activité de l'élève représente une structure en tension au sein de laquelle les rapports entre mobile, but et moyens sont sans cesse redéfinis. Si cette perpétuelle transformation peut permettre que le sens advienne et qu'une scolarisation du monde s'engage, il peut également en résulter que l'élève sorte de l'axe de l'étude. Il revient donc à l'enseignant d'être attentif aux fluctuations de l'activité de l'élève et de s'y ajuster pour permettre à ce dernier d'apprendre, et pas seulement de faire. Aussi, c'est l'activité de l'enseignant qui doit maintenant nous intéresser.

3.2. L'activité de l'enseignant : des gestes professionnels au service du faire apprendre

En 2009, Bucheton et Soulé présentent un « *modèle d'analyse de l'agir enseignant (...) [qui] cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (...) [et] à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe* » (p.29). Ce modèle peut s'avérer éclairant quand, comme nous le projetons, il s'agit de s'intéresser à l'activité enseignante en situation, et en interaction avec celle de l'élève. C'est la raison pour laquelle nous l'adopterons dans la suite de notre analyse.

3.2.1. L'analyse de l'activité : une approche pour rendre compte de l'activité enseignante

Parce qu'il ambitionne d'identifier la singularité de l'agir de l'enseignant, le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) puise ses sources dans le vaste champ théorique de l'analyse de l'activité humaine en situation réelle, qui constitue « *une quête de compréhension ou de connaissance de/sur l'activité ou les activités conçues comme culturellement, corporellement, historiquement et spatialement situées* » (Barbier, Durand, 2017, p.26).

Si les approches sont multiples, plusieurs s'intéressent à « *l'expérience subjective vécue en situation, c'est-à-dire à ce que les acteurs font et à la façon dont ils vivent ce qu'ils font* » (Mouchet, 2016, p.11). Nous faisons ici référence à la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), à l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et à la clinique de l'activité (Clot, 2008). Pour les tenants de ces différents courants, la visée première est de décrire l'activité du sujet, en tant qu' « *ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif dans ses rapports avec son environnement physique, social et/ou mental et transformations de lui-même, s'opérant à cette occasion* » (Barbier, 2011, p.25). Mais il s'agit également de chercher à comprendre cette activité. Or, prendre en compte la partie observable de celle-ci n'y suffit pas, dans la mesure où l'activité dépasse le réalisé.

En effet, selon l'approche clinique de l'activité, issue de l'ergonomie et de la psychologie du travail et dont se revendiquent en partie Bucheton et Soulé, l'activité réalisée (ce qui se fait) s'entend par opposition à la tâche prescrite (ce qui est à faire). Mais « *le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir - les échecs -, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs...* » (Clot, 1999, p.119). Autrement dit, le non réalisé fait aussi partie de l'activité réelle. Dès lors, pour comprendre l'activité dans sa double dimension, il est incontournable de prendre en considération la subjectivité de l'acteur, c'est-à-dire son point de vue sur ses actions passées.

Le dispositif méthodologique privilégié par la clinique de l'activité pour accéder à cette subjectivité est l'entretien d'autoconfrontation. Parce qu' « *on ne parle jamais de soi-même et des autres qu'en parlant avec soi-même et avec les autres* » (Bakhtine, 1970, cité par Clot, Faïta, 2000, p.29) la verbalisation est au coeur du dispositif d'autoconfrontation, qui doit permettre « *d'accéder à la part conscientisable de l'activité enseignante* » (GOIGOUX, 2009, p.54). L'acteur, confronté aux traces de son activité, est invité à s'exprimer à propos de celles-ci. Le chercheur va être le garant du dispositif : il va faire office de tiers et, par ses interventions, va permettre au sujet d'accéder à la dimension de son « *je de l'action* » (Clot, Faïta, 2000, p.29).

Ce qui se donne à entendre par le biais de la verbalisation permet d'accéder en partie aux multiples significations de ce qui se donne à voir, c'est-à-dire le geste professionnel. Celui-ci constitue l'actualisation individualisée d'un genre professionnel. Le genre est ce qui permet de redéfinir la tâche et ce qui s'intercale « *entre prescrit et réel (...) les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail* » (ibid., p.9). Il s'agit d'un réservoir de ressources qui permettent d'agir efficacement dans l'action. Ce réservoir est au service des membres d'une communauté de pratiques dont il constitue la mémoire impersonnelle. Le genre professionnel donne ainsi sa contenance à l'action de tout individu appartenant au collectif. Mais il est sans cesse soumis à l'épreuve du réel et remodelé s'il ne représente plus un moyen d'action efficace.

Le style est ce que l'acteur va mobiliser quand le genre ne fait plus la preuve de son efficacité dans l'action. C'est un « *retravail des genres en situation* » (ibid. p.15). C'est aussi, l'expression de la singularité, de la créativité du sujet, dans la mesure où « *chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action.* » (ibid., p.16). Le style s'appuie sur une mémoire extérieure, celle propre au genre d'un collectif de travail, mais aussi sur une mémoire intérieure, celle propre au sujet acteur. Les auteurs parlent de la double vie du style. Parce qu'il les dépasse, le style signe l'affranchissement du sujet par rapport à ses deux mémoires. « *Le style est un "mixte" qui signe l'affranchissement possible de la personne vis-à-vis de sa mémoire singulière, dont elle reste pourtant le sujet, et de sa mémoire impersonnelle et sociale dont elle reste forcément l'agent* » (ibid., p.17).

Mais, s'il consacre la créativité du sujet, le style revêtirait une certaine étrangeté s'il ne s'adossait pas à un genre, tant il est vrai que « *tel geste n'est que l'intégrale des discordances et des épaulements entre le geste prescrit, mon propre geste et le geste des collègues de travail* » (ibid., p.12). Ainsi pas de style sans genre, mais aussi inversement : « *sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une "chute" du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même* » (ibid., p 9).

Finalement, les concepts de genre et de style professionnels issus de la clinique de l'activité ont ceci d'intéressant qu'ils prennent en considération à la fois la dimension psychologique et sociale de l'activité. C'est indirectement le parti-pris dans le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), selon lequel les gestes professionnels au centre de l'analyse ne revêtent un sens que dans un contexte professionnel défini et sont l'incarnation de préoccupations de métier partagées.

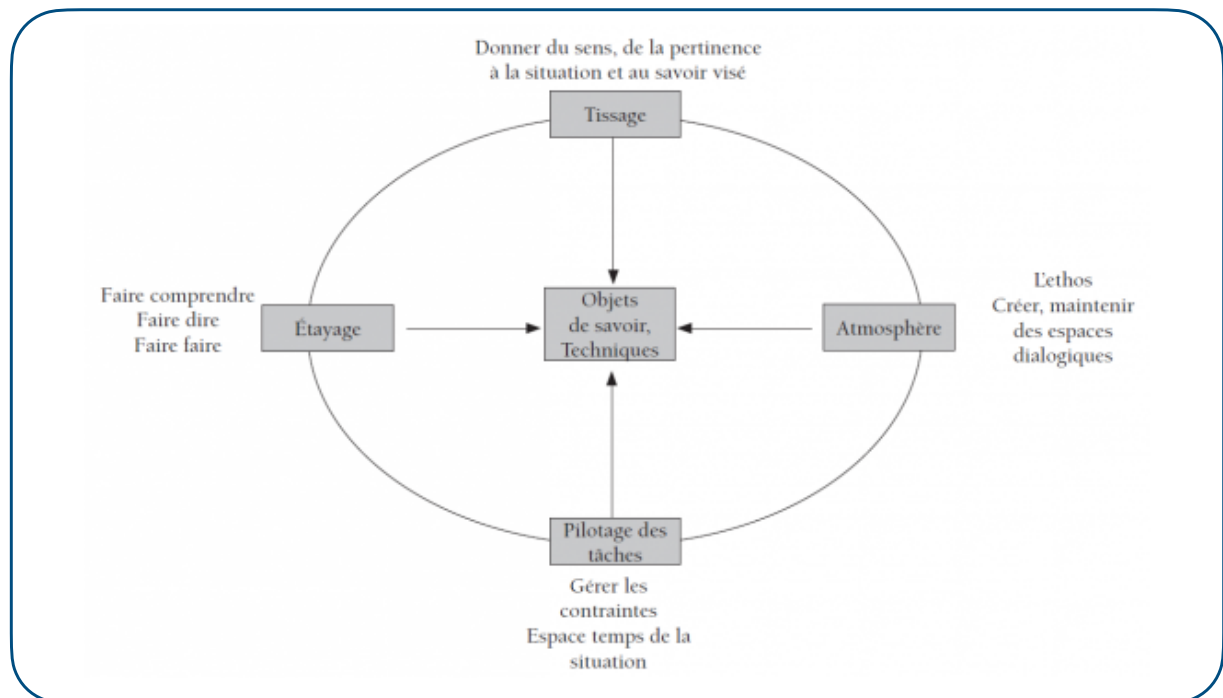
3.2.2. Les gestes professionnels : la manifestation de « *préoccupations enchâssées* »

Bucheton et Soulé (2009) définissent le geste comme étant une « *action de communication inscrite dans une culture partagée* » (p.32) : c'est dans et par le contexte scolaire que le geste professionnel de l'enseignant prend sens. Il relève d'un agir dynamique, partagé, ajusté et ponctuel, ou il s'inscrit dans une configuration plus durable de gestes (une posture). Cet agir constitue en quelque sorte la partie émergée de l'activité enseignante.

Ancré dans une situation spécifique, il est cependant piloté par cinq préoccupations invariantes chez les enseignants, qui constituent « *les fondamentaux à partir desquels s'élaborent les conduites dans la classe et leurs ajustements singuliers* » (Bucheton, 2019, p.82). Nous les présentons ci-dessous :

- **Cibler un apprentissage** : les quatre autres préoccupations sont assujetties à celle-ci, faire apprendre étant la raison d'être majeure de toute pratique d'enseignement.
- **Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive** : cette atmosphère de classe est le « *liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité* » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34). Elle est porteuse des valeurs éthiques en actes de l'enseignant.
- **Piloter et organiser l'avancée de la leçon, dans le temps et dans l'espace** : le but est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, de la préparation à la mise en oeuvre, tout en prenant en compte les contraintes relatives à la classe, l'établissement, les prescriptions...
- **Tisser le sens de ce qui se passe** : le lien est à tisser entre l'intérieur et l'extérieur de l'école (quel est le but de ce que l'on y apprend ?), mais aussi entre les différentes étapes de l'apprentissage (quel est le lien entre les différentes tâches effectuées, entre le début et la fin du processus ?).
- **Étayer le travail en cours** : étayer, c'est aider pour faire comprendre, faire dire, faire faire. Il s'agit de la préoccupation majeure de l'enseignant.

Figure 6 : Modèle du multi-agenda
(Bucheton et Soulé, 2009)



Les préoccupations décrites ci-dessus ne sont jamais isolées les unes des autres : elles constituent une matrice au sein de laquelle elles co-agissent ou rétro-agissent les unes avec les autres. L'une peut prendre le pas sur l'autre en fonction du moment de la séance, des dispositifs ou des enjeux de la situation, cette organisation interne évoluant de manière dynamique et plus ou moins développée. En revanche, l'étayage constitue, dans le modèle du multi-agenda, un concept « *hiérarchiquement supérieur aux autres* » (ibid., p.36), ce qui justifie que nous nous y attardions.

3.2.3. Le geste d'étayage : un geste professionnel central

Bucheton (2019) définit l'étayage comme suit :

« *Souci pour l'enseignant d'aider les élèves à apprendre, à se développer. L'enseignant trace le chemin, repère les obstacles, consolide les passages difficiles, adopte diverses postures d'étayage adaptées à l'évolution de la situation didactique* » (p.247)

L'auteure fait référence au concept de « *scaffolding* » (Bruner, 1985), qui met en évidence la dualité de l'aide : à la fois échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, et étau pour creuser et maintenir les galeries dans la mine, le terme symbolise

l'aide indispensable, mais également vouée à disparaître. Cela implique que l'enseignant doit accompagner l'élève vers sa liberté de pensée et d'autonomie et s'effacer lorsque les étais sont solidement en place. Autrement dit, l'étaiyage, qu'il soit individuel ou adressé au collectif de la classe, ne doit pas conduire au formatage intellectuel ou idéologique (Bucheton, 2019). Mais cette visée sur le long terme ne signifie pas que les gestes d'étaiyage vont tous invariablement dans ce sens. Selon les indices que l'enseignant prélève dans ce qu'il voit et/ou perçoit de l'activité de l'élève, il organise ses gestes en de multiples configurations (des postures), qui peuvent se succéder au fil de la séance selon l'aide qu'il estime devoir apporter. Par conséquent, les gestes d'étaiyage sont au coeur de l'interaction entre l'activité de l'élève et celle de l'enseignant, les rouages du sur, sous ou réajustement de celle-ci à celle-là.

3.3. Quand l'activité de l'élève et de l'enseignant dialoguent : des jeux de postures plus ou moins ajustés

D'après Bucheton (2019), « *une posture est un "schème-réponse" disponible et flexible pour résoudre une tâche. Les postures sont à la fois cognitives, langagières et corporelles. Elles se sont construites dans l'histoire et l'expérience des élèves et des enseignants et sont devenues plus ou moins automatiques ou inconscientes. Les sujets disposent d'une ou de plusieurs postures pour réaliser une action. Ils peuvent en changer en cours de réalisation de tâche. Les postures sont relatives au contexte et aux objets travaillés* » (p.249).

Tout au long d'une séance d'enseignement-apprentissage, les postures de l'élève et de l'enseignant dialoguent. C'est au coeur de ces jeux de postures que peuvent se (dé)jouer les processus différenciateurs (Bucheton, 2017). Reste à définir leurs natures respectives, et à étudier l'efficience de leur coajustement.

3.3.1. Les postures possibles de l'enseignant

Les postures de l'enseignant sont définies par le degré et l'orientation de son étaiyage. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous en empruntant les mots de Bucheton.

Figure 7 : Postures d'étayage de l'enseignant
(Bucheton et Soulé, 2009)

Posture de CONTRÔLE	« Elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en 'tour de contrôle', la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue. »
Posture de CONTRE-ETAYAGE	« Variante de la posture de contrôle, le maître, pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. »
Posture d' ACCOMPAGNEMENT	« Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. »
Posture d' ENSEIGNEMENT	« L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques, les savoirs, les techniques sont nommées. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif. »
Posture de LÂCHER PRISE	« L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (...) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés. »
Posture du MAGICIEN	« Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. »

« Le choix et la succession des postures d'étayage de l'enseignant ne sont pas aléatoires » (Bucheton, 2019, p.98) : ils s'opèrent en fonction de ce que celui-ci perçoit dans la situation. Mais l'aide de l'enseignant est d'autant plus efficiente que le jeu de postures à disposition est très ouvert, comme c'est plus majoritairement le cas chez les enseignants expérimentés.

3.3.2. Les postures d'apprentissage possibles de élève

D'après Bucheton (2017), les postures d'apprentissage de l'élève représentent la « manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un noeud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement » (p.2). Elles se révèlent et se transforment dans et par l'activité. Toutes sont détaillées ci-après.

Figure 8 : Postures d'apprentissage des élèves
(Bucheton et Soulé, 2009)

Posture PREMIERE	« Manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. »
Posture SCOLAIRE	« Manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. »
Posture LUDO-CRATIVE	« Traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré. »
Posture DOGMATIQUE	« Manifeste une non-curiosité affirmée : 'je sais déjà', 'mon ancien maître, ma mère ect... me l'ont déjà dit' .»
Posture REFLEXIVE	« Permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le 'secondariser' pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. »
Posture de REFUS	« Refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer(...). Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. »

Acquises dans et par l'histoire du sujet, les postures que nous venons de décrire sont différenciées socialement : la multiplicité de leurs configurations est corrélée au milieu social d'origine des élèves, et une flexibilité plus grande est notable chez les élèves issus de familles favorisées (Bucheton, 2017). Or, la régulation par l'élève de sa propre activité, et donc aussi sa potentielle réussite, est d'autant plus effective qu'il dispose d'un grand capital de postures. L'enseignant doit donc oeuvrer à développer la variété et la variabilité des postures d'étude de l'élève pour favoriser l'apprentissage de celui-ci et, de fait, réduire les inégalités scolaires.

3.3.3. Les jeux de postures entre élève et enseignant : une question d'ajustement

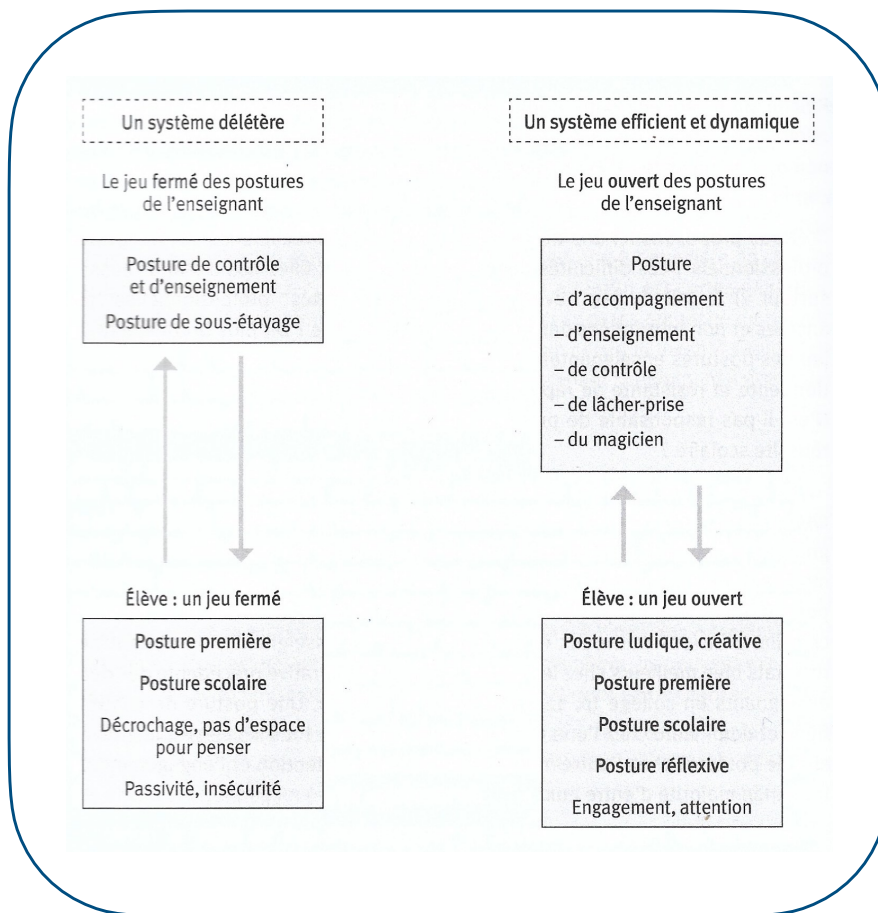
L'activité de l'élève évolue au cours de la tâche selon le capital de postures dont il dispose, qui elles-mêmes varient « *en fonction notamment des interactions nombreuses avec les pairs et l'enseignant* » (Bucheton, 2019, p.5). Les postures d'étayage de l'enseignant ont donc une incidence sur le dynamisme des postures de l'élève, si tant est qu'elles s'y ajustent. L'ajustement nécessite « *une observation, une vigilance sans faille, une conscience en alerte sur les évolutions de la situation et l'activité des élèves. Les décisions prises dans l'action sont sensées, motivées, parfois efficaces, parfois non. Elles n'obéissent pas à un processus linéaire et mécanique prévu avant le cours* » (ibid., p.119).

Tout l'enjeu de l'ajustement réside dans le fait de faire dépasser à l'élève les deux postures d'apprentissage qui se situent au niveau du faire - les postures première et scolaire - pour accéder à celle réflexive. Or, dans cette optique, tous les agencements entre postures de l'enseignant et de l'élève ne se valent pas. Bucheton (2019) a ainsi identifié deux systèmes - l'un efficient, l'autre délétère - qui constituent en quelque sorte les deux pôles de multiples configurations possibles.

Dans le premier cas, l'enseignant a surtout recours à un étayage de contrôle, sur ou contre-étayage. Il enseigne coûte que coûte, quitte à le faire de manière prématurée, sans tissage suffisant et/ou problématisation préalable. En réaction, l'élève cherche essentiellement à agir pour se mettre en conformité avec ce qu'il suppose être les attentes de l'enseignant, et a peu l'occasion de développer une pensée, un point de vue ou un questionnement relatif à l'objet de savoir visé.

Dans le second cas, l'enseignant développe un jeu de postures très ouvert en fonction de l'avancée des tâches et des nécessités qu'il repère. En réponse, un large éventail de postures d'apprentissage peut se déployer, favorisant l'intérêt, l'engagement et la réflexion de l'élève.

Figure 9 : Dynamiques de postures différenciées
(Bucheton, 2019)



Finalement, pour prévenir tout malentendu, l'attention de l'enseignant doit se focaliser non pas sur le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage exactement comme il l'a prévu mais sur l'activité de l'élève, dont les modes opératoires et les résultats obtenus en regard du but visé renseignent sur la possible concrétisation de malentendus. En déployant des gestes d'étayage variés et pertinents en regard du positionnement supposé de l'élève sur l'axe de l'étude, l'enseignant peut contribuer à diversifier les postures d'apprentissage de celui-ci en cours d'activité, et lui ouvrir les voies de la réussite.

4. VERS UNE PROBLEMATIQUE

« *Les enfants ne sont pas égaux dès le début de leur scolarité. Des différences existent dans les manières de faire et d'apprendre* » (Bautier, 2006, p.21). Toute la question est de savoir si l'école maternelle est en mesure de réduire ces écarts. Or, l'identité de celle-ci n'a cessé, à travers l'histoire (Zerbato Poudou, 2000, Richard Bossez, 2023), d'osciller entre lieu à part, sanctuaire dans lequel le jeune enfant est respecté dans ses besoins, accompagné dans son développement, et antichambre de l'école élémentaire, dont la mission première est d'amorcer les apprentissages fondamentaux. Entre socialiser ou scolariser, instruire ou éduquer, favoriser l'expression ou encourager une culture du résultat, les logiques qui sous-tendent les pratiques enseignantes en maternelle sont multiples et significatives de mouvements de balanciers qui peinent à être stabilisés. Dans cet « *univers ambigu* » (Bautier, 2006), les enfants s'adaptent de manière inégale car leurs socialisations familiales et leurs expériences passées les préparent différemment à répondre aux exigences de l'école que ses acteurs ne clarifient pas nécessairement.

C'est ainsi que des processus de différenciation sont à l'oeuvre dès l'école maternelle, corrélés à l'origine sociale des enfants, ceux issus de milieux défavorisés étant plus en difficulté scolaire que ceux issus de classes aisées. Ces processus relèvent de malentendus (Bautier, Rochex, 1997) qui se situent à tous les niveaux de l'expérience scolaire de l'élève : au niveau de son rapport à l'école, de celui aux tâches et activités, ou encore au langage (Bautier, Charlot, Rochex, 2000). Ces malentendus portent tout autant sur ce que l'élève interprète des situations d'enseignement-apprentissage que lui propose l'enseignant, que sur ce que l'enseignant déduit de l'activité de l'élève, et du niveau scolaire qu'il lui prête. Des lors, pour dissiper les malentendus, il incombe à l'enseignant de prélever les indices adéquats qui lui permettraient de déterminer si l'élève est entré ou non dans le cadre de l'étude propre à l'école et que, au-delà de faire, il est bel et bien en train d'apprendre (Bautier, 2006).

Ces indices sont à rechercher dans la partie visible de l'activité de l'élève. C'est en observant les moyens engagés par l'élève et ses résultats que l'enseignant peut déduire la position de l'élève sur l'axe de l'étude, qu'il peut agir en conséquence et ainsi conduire l'élève à possiblement réguler son activité. Mais la régulation de sa propre activité est d'autant plus effective que l'élève dispose d'un grand capital de postures d'apprentissage (Bucheton, 2009), que l'enseignant, selon la qualité de ses étayages langagiers, peut contribuer à diversifier ou non, dans un jeu de postures plus ou moins efficient en terme d'avancée du savoir. Ainsi, c'est au coeur de l'activité de l'élève, co-construite avec l'enseignant dans et par les échanges langagiers, que se noue ou se dénoue le processus de différenciation.

En définitive, nous avons adopté une approche contextuelle et relationnelle (Bautier, Goigoux, 2004) pour démontrer les mécanismes de différenciation jusque dans leur grain le plus fin : celui de l'activité. Cette approche a le mérite de s'intéresser aux pratiques effectives de classe, tout en faisant la part belle aux logiques d'arrière-plan qui les sous-tendent et qui dépassent les acteurs eux-mêmes. En outre, le modèle du jeu de postures (Bucheton et Soulé, 2009) a ceci d'intéressant qu'il met en lumière le caractère dynamique de ces mécanismes.

De notre point de vue, il semble difficile d'aller plus loin dans la compréhension du phénomène de différenciation scolaire que l'ont déjà fait les équipes de recherche d'ESCOL et du réseau RESEIDA, sur les travaux desquelles nous avons majoritairement basé notre analyse. Tout au plus pouvons-nous mettre ces travaux à l'épreuve d'une situation d'enseignement-apprentissage singulière. Dès lors, il nous semble que le croisement de nos lectures avec l'approche dynamique de la différenciation que représente le modèle du jeu de postures présente un intérêt inédit : celui de permettre un regard particulièrement exhaustif sur la situation analysée. Le cadre théorique de l'analyse de l'activité s'impose de lui-même puisque c'est le jeu de co-activité entre enseignante et élèves que nous nous proposons en particulier d'observer, de décrire et de comprendre.

Tout d'abord, nos multiples lectures devraient nous permettre d'identifier où pourraient se glisser d'éventuels malentendus au sein de la situation. Pour ce faire, nous considérerons le choix du savoir visé, son « *habillage* » (Goigoux, 1997) ainsi que les modalités de sa présentation aux élèves par l'enseignante. Puis, nous convoquerons notamment le modèle du jeu des postures pour voir dans quelle mesure les possibles malentendus, s'il y en a, se concrétisent ou non ; et si des jeux de postures différenciés s'opèrent durant la séance, susceptibles de compromettre l'accès au savoir de certains élèves. Enfin, nous emprunterons à l'analyse de l'activité un de ses outils privilégiés, l'entretien d'autoconfrontation, pour tenter d'accéder aux dimensions du réel de l'activité enseignantes qui échappent à l'observation.

Dès lors, nous devrions disposer de multiples éléments de réponse à notre question centrale qui est la suivante :

Dans quelle mesure les gestes d'étayage d'une enseignante, en prise avec les caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage singulière, permettent-il de déjouer les malentendus et d'engager un jeu de postures dynamique et ajusté propice à la construction du savoir par tous les élèves ?

5. DEFINITION D'UNE METHODOLOGIE

Notre intention est de décrire une situation d'enseignement-apprentissage singulière et de déterminer dans quelle mesure une enseignante, en prise avec les caractéristiques propres à cette situation, engage ou non avec ses élèves un jeu de postures dynamique et efficient quant à l'avancée du savoir. Plus largement, il s'agit de comprendre pourquoi des malentendus se manifestent ou au contraire sont évités et, ainsi, questionner, à une échelle très réduite, l'égalité de l'accès au savoir. Reste à préciser quelles données nous avons recueillies pour ce faire, comment nous avons procédé, et comment nous les avons analysées.

5.1. Quelles données ont-elles été recueillies, où et comment ?

Notre analyse porte sur les paramètres de la situation et sur sa mise en oeuvre, avec une attention particulière portée sur l'ajustement des gestes d'étayage. Les interactions langagières entre élèves et enseignante sont donc particulièrement étudiées, mais pas seulement.

Nous avons choisi de recueillir des données par observation, captation vidéo et enregistrement audio dans une classe située en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+). En effet, dans la mesure où le rapport au savoir que construisent les élèves entretient un lien de corrélation avec leur milieu social d'origine, nous faisons l'hypothèse que c'est en REP+ qu'il existe une plus grande proportion d'élèves potentiellement victimes de malentendus susceptibles de compromettre leur rapport au savoir.

En outre, nous avons ciblé une classe de Grande Section à effectif réduit pour y effectuer notre observation. En effet, parce que le dispositif « Grande Section dédoublée » est investi, depuis son adoption en 2021, d'une forte injonction institutionnelle quant à la réussite qu'il doit pouvoir assurer à tous les élèves, nous avons fait l'hypothèse que cette préoccupation est particulièrement présente chez les enseignantes qui y exercent. De plus, l'effectif limité de telles classes est susceptible de faciliter le recueil de données : le niveau sonore y étant possiblement moins élevé et l'enseignante moins sollicitée, il nous a semblé probable que les échanges y soient non seulement plus audibles mais également plus développés.

Nous avons contacté deux enseignantes exerçant dans une même école, qui ont accepté que nous leur présentions notre projet de recueil de données. Nous avons ensuite contractualisé ensemble le déroulement suivant :

1. Prise de contact avec chacune des classes durant une matinée, avec un double objectif :
 - Faire connaissance avec les élèves pour qu'ils nous identifient et se familiarisent avec la caméra (présentée mais pas utilisée)
 - Recueillir des indices quant aux difficultés observables chez certains élèves susceptibles de relever de malentendus
2. Captation vidéo et enregistrement audio d'une situation d'enseignement-apprentissage complète dans chacune des classes, répondant aux contraintes que nous avons fixées :
 - Séance s'adressant à un petit effectif, pour pouvoir rendre compte de manière exhaustive des échanges
 - Séance de découverte, visant un savoir nouveau pour les élèves
 - Domaine d'activité et objet de savoir visé laissés à l'initiative des enseignantes
3. Choix de la séance entre les deux filmées en fonction des critères suivants :
 - Bonne qualité de la captation vidéo et de l'enregistrement audio
 - Niveaux des élèves le plus hétérogènes possible
 - Paramètres de la situation possiblement problématiques
4. Entretien d'autoconfrontation avec l'enseignante filmée, quelques jours après la captation vidéo, et une fois mis à jour les premiers éléments saillants de l'analyse, pour accéder à la dimension du réel qui n'est pas directement observable : les indices prélevés dans la situation, les préoccupations, les logiques d'arrière-plan qui sous-tendent l'activité enseignante.
5. Une fois nos données analysés et mises en forme, présentation aux enseignantes de l'objet de notre recherche, notre problématique et nos éléments de réponse.

5.2. Comment les données ont-elles été analysées ?

- ◆ Dans un premier temps, nous avons retranscrit l'intégralité des échanges filmés, de même que les gestes effectués s'ils nous semblaient pertinents par rapport à l'enjeu et/ou au déroulement de la séance. En outre, nous avons dressé pour chaque élève la synthèse de ses interactions avec l'enseignante. Initialement, nous avons inclus dans les

transcriptions le minutage des échanges, mais le rythme de ces derniers était très rapide, et leurs durées nous semblaient peu significatives pour l'analyse.

- ◆ Ensuite, nous avons visionné la vidéo et lu la transcription linéaire de la séance à plusieurs reprises en nous fixant à chaque fois un objectif précis :
 - Cerner l'architecture de la séance
 - Identifier l'objet de savoir visé et la manière dont celui-ci est désigné ou explicité
 - Définir les tâches prescrites aux élèves
 - Catégoriser les gestes professionnels de l'enseignante
 - Répertorier les différents types de gestes d'étayage de l'enseignante
 - Prélever des indices observables dans l'activité des élèves pour en déduire leurs postures d'apprentissage
 - Caractériser les registres langagiers dans lesquels se déroulent les échanges
 - Surligner et annoter les passages signifiants ou qui interrogent en regard de la notion de malentendus.
- ◆ Puis, les lectures répétées des transcriptions des échanges établis pour chaque élève, nous ont permis de :
 - Recenser les différents types d'erreurs apparues au fil des séances
 - Apprécier le niveau de réussite ou de difficultés de chacun des élèves
 - Affiner la caractérisation des postures d'étayage de l'enseignante et des postures d'apprentissage de chaque élève
 - Repérer d'éventuelles récurrences ou variations par élève ou d'un élève à l'autre
 - Questionner l'émergence de systèmes de postures différenciés
- ◆ En croisant les éléments recueillis avec nos lectures, nous avons dressé une première analyse, incluant de multiples hypothèses ainsi que des focus sur chacun des élèves susceptibles d'illustrer et/ou de compléter nos conclusions provisoires.
- ◆ Sur cette première base, nous avons préparé l'entretien d'autoconfrontation en prévoyant de faire des relances à l'enseignante sur les points qui nous paraissaient significatifs ou à interroger en regard de notre problématique de recherche. Une fois cet entretien réalisé et retranscrit, nous y avons cherché des éléments de réponse aux questions et hypothèses que nous avions en suspens, notamment quant aux préoccupations de l'enseignante qui auraient pu impacter ses gestes. Nous avons ainsi pu compléter notre analyse initiale en y incluant, chaque fois que cela nous paraissait pertinent, les apports de l'entretien d'autoconfrontation. Le résultat final est à lire dans les pages qui suivent.

6. ANALYSE D'UNE SITUATION SINGULIERE

Le traitement approfondi de nos données nous a conduit à proposer une synthèse en deux parties. Après avoir brièvement présenté la séance observée, nous proposerons tout d'abord une analyse linéaire de celle-ci, articulée en deux parties : l'étude des paramètres de la situation en regard de la question des malentendus, puis celle de sa mise en oeuvre effective. Dans un deuxième temps, nous nous prêterons à une analyse comparée de deux jeux de postures selon le modèle de Bucheton et Soulé (2009) pour voir dans quelle mesure il s'en dégage ou non les traces d'une différenciation.

6.1. Des malentendus prévisibles

Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter les composantes matérielle et organisationnelle de la situation d'enseignement-apprentissage observée. Puis, nous tenterons de repérer ce qui, au niveau du choix du savoir visé, de son « *habillage* » (Goigoux, 1997) et de sa présentation aux élèves, nous porterait à croire que des malentendus pourraient se développer. Nos hypothèses se fonderont sur les différents travaux de recherche exposés dans notre revue de littérature.

6.1.1. Présentation des composantes de la situation d'enseignement-apprentissage analysée

La séance que nous allons analyser s'adresse à cinq élèves de Grande Section dédoublée : Olga, Jawad, Malik, Rama et Lina⁹. Ce sont les seuls élèves de ce niveau dans la classe, qu'ils partagent avec sept élèves de Moyenne Section.

L'enseignante qui mène cette séance est en milieu de carrière. Elle a essentiellement exercé en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé. Elle enseigne dans la même école depuis douze ans. C'est la deuxième année consécutive qu'elle a une classe comprenant des élèves de Grande Section.

La séance dure un peu plus d'une vingtaine de minutes et se déroule dans l'espace habituellement dédié aux rassemblements collectifs. Les élèves et l'enseignante sont assis en cercle sur un tapis.

⁹ Les prénoms ont été modifiés.

Le seul matériel utilisé au fil de la séance consiste en un ensemble de 13 dessins d'animaux plastifiés, de format identique, chacun découpé en deux parties égales : sur l'une est représenté l'avant de l'animal, et sur l'autre l'arrière. Ainsi, 26 cartes au total sont à disposition qui, assemblées par paires, figurent les animaux suivants : un canard, un renard, un lapin, un chameau, une tortue, un panda, un poisson, un requin, une souris, un lézard, un cochon, un mouton et un cheval.

Mais les dessins sont faits de sorte que leurs traits coïncident quelles que soient les parties avant et arrière assemblées. Autrement dit, d'autres animaux peuvent être créés, imaginaires et non plus seulement réalistes : l'enseignante parle dans ce cas d' « *animaux extraordinaires* ».

Enfin, sous chacune des deux parties du dessin d'un animal est écrite en script la syllabe correspondante : sur la carte représentant l'avant de l'animal est écrite la syllabe d'attaque et sur celle représentant l'arrière la syllabe finale.

La séance analysée relève du domaine d'activités relatif au langage oral. Elle vise à faire « *acquérir et développer une conscience phonologique* »¹⁰ et ainsi permettre aux élèves, en fin de cycle 1, de « *distinguer et manipuler des syllabes : scander les syllabes constitutives d'un mot, comprendre qu'on peut en supprimer, en ajouter, en inverser* ».

Préalablement, les élèves ont découvert les 13 dessins d'animaux présentés plus haut, déjà sectionnés en deux : ils se sont exercés à les nommer et à scander les deux syllabes qui les composent, c'est-à-dire à les prononcer en marquant une pause entre les deux. Il y avait initialement un dessin supplémentaire, celui du bison, mais il ne sera pas conservé par l'enseignante lors de la séance qui nous intéresse car, selon elle, les élèves avaient des difficultés à mémoriser le nom de cet animal.

¹⁰ cf Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021 : Programmes d'enseignement de l'école maternelle

La séance observée s'articule en trois phases, pour chacune desquelles nous précisons ci-dessous la durée, l'objectif pour les élèves et la tâche qu'ils doivent réaliser :

Objectif pour l'élève	Tâche de l'élève
Réviser le nom des animaux connus	PHASE 1 (3'50 minutes)
	Scander les syllabes de l'animal que forme l'enseignante en assemblant deux cartes puis les inverser à l'oral une fois que l'enseignante a interverti les deux cartes.
Créer de nouveaux noms d'animaux en assemblant deux syllabes choisies parmi celles des animaux connus, révisés lors de la phase 1.	PHASE 2 (10'01 minutes)
	Choisir une première carte représentant l'avant d'un animal et dire la syllabe associée ; choisir une deuxième carte représentant l'arrière d'un autre animal et dire la syllabe associée ; puis prononcer dans l'ordre les deux syllabes (en les scandant ou en les fusionnant) pour dire le nom entier de l'animal créé.
	PHASE 3 (8'09 minutes)
	Choisir deux cartes - la première représentant l'avant d'un animal et la deuxième l'arrière d'un autre animal - et scander ou fusionner dans l'ordre les syllabes correspondant aux deux cartes pour dire le nom entier de l'animal créé, sans nécessairement passer au préalable par l'oralisation successive des deux syllabes qui le composent.

Lors de chacune des phases, les élèves sont invités à effectuer la tâche prescrite à deux reprises chacun, exceptions faites d'Olga et Jawad qui seront sollicités trois fois durant la deuxième phase. Avant ces passages individuels orchestrés par l'enseignante, la première phase s'ouvre sur un bref échange durant lequel les tours de paroles ne sont pas définis. Les deux dernières phases débutent par un moment de recherche durant lequel chaque élève choisit, parmi l'ensemble de cartes laissées à disposition sur le tapis, les deux cartes qu'il souhaite assembler, et s'essaie à la prononciation du nom de l'animal créé avant de le dire au groupe une fois son tour venu.

6.1.2. Le choix et l'habillage de la situation : des « *malentendus capitaux* » latents

Nous convoquons les travaux de Goigoux (1997), pour mettre en évidence le fait que, dans les paramètres de la situation que choisit de mettre en place l'enseignante, les germes de possibles « *malentendus capitaux* » propres à l'école maternelle peuvent d'ores et déjà être identifiés.

Tout d'abord, il apparaît que l'enseignante souhaite proposer une activité qui a pour but de « *s'intéresser au langage pour lui-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'il véhicule* » (Goigoux, p.8). Pareil objectif représente, il est vrai, un enjeu majeur pour les élèves de maternelle, qu'il s'agit d'initier à une posture réflexive par et sur le langage, alors même qu'ils baignent depuis leur naissance relativement récente dans un langage d'action et de communication, en prise avec le concret. Aussi, se décentrer du signifié des mots pour se focaliser sur leur signifiant ne va-t-il pas de soi et peut représenter une importante source de difficultés, notamment pour les élèves qui ne font pareille expérience qu'à l'école.

Or, l'activité que propose l'enseignante ne leur simplifie pas la tâche : elle la complexifie même possiblement. Certes, partir dès la première phase de mots connus pour commencer à opérer des manipulations syllabiques contribue sans doute à détourner progressivement l'attention de leur signification pour la centrer sur la construction en acte d'un savoir procédural (scander et inverser des syllabes). Ainsi la conscience du fait qu'un mot est constitué d'unités manipulables indépendamment du sens qu'elles pourraient véhiculer serait-elle susceptible de se développer. Toutefois, par la suite, quand bien même le corpus initial d'animaux aurait pour vocation à devenir une simple réserve de syllabes à disposition pour créer de nouveaux mots insolites, le recours au dessin pour symboliser chacune de ces syllabes n'aide possiblement pas les élèves à se détacher du sens qu'elles véhiculaient au départ et dont il s'agit désormais de ne plus tenir compte. C'est ainsi que, pour créer un mot nouveau, ils doivent être en capacité de reconnaître les animaux existants dont les parties sont représentées, mobiliser les mots correspondants et inhiber l'une des deux syllabes de chacun d'entre eux pour pouvoir réussir la tâche qui leur a été prescrite.

Autrement dit, si l'ambition louable de l'enseignante est de proposer une activité qui vise à se détacher du signifié des mots pour s'intéresser à leur signifiant, cette dernière choisit d'utiliser des images susceptibles de replonger les élèves dans la signification dont celles-ci sont porteuses, qu'ils devront sans cesse inhiber pour construire le savoir procédural visé.

En outre, le recours aux images pose la question du « *fun* » que soulève Goigoux (1997). En effet, ces dernières constituent un support attrayant, souvent perçu par les enseignants comme susceptible de générer la motivation des élèves. Mais c'est justement cet abord attrayant qui pourrait prendre le pas sur l'activité mentale visée : fabriquer l'image d'un animal à deux pattes avec des nageoires et une queue en tire-bouchon ne serait-il pas bien plus tentant que de créer un mot qui ne veut rien dire par fusion de deux syllabes ? Or, c'est « *la motivation intrinsèque, procurée par le plaisir de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait* » (Goigoux, p.4) qui devrait être privilégiée, quel que soit l'habillage plus ou moins « *fun* » des situations qui sont proposées aux élèves. La prudence s'impose cependant pour la séance qui nous occupe : l'enseignante nous a dit ne pas recourir aux images de manière systématique durant les activités de phonologie. Elles ne semblent pas particulièrement constituer une plus-value à ses yeux, mais plutôt une entrée possible parmi d'autres.

En définitive, de possibles « *malentendus capitaux* » sont latents dans la situation d'enseignement-apprentissage observée, du fait du recours aux images, susceptible de brouiller l'enjeu réel de l'activité aux yeux des élèves. S'agit-il de créer l'image d'un animal extraordinaire où de constituer un mot dépourvu de sens, dont la formulation nécessite d'engager des opérations mentales complexes ? Quand bien même les élèves auraient perçu la finalité de ce qui leur est demandé, faire abstraction de ce que représente chacune des images ajoute à la complexité de la tâche demandée et, de fait, à la construction du savoir visé.

6.1.3. La passation des consignes : vers des malentendus prévisibles

Si l'on en croit Richard Bossez (2023), les consignes peuvent contribuer à l'identification par les élèves des savoirs en jeu dans la situation à laquelle ils sont confrontés, à condition qu'elles soient centrées sur les savoirs en question et non pas sur la tâche à effectuer dans un contexte précis. Or, cette condition n'est pas remplie dans la séance analysée : les consignes données y sont, il est vrai, lacunaires et/ou focalisées sur la tâche, par ailleurs définie de manière approximative, voire ambiguë.

Tout d'abord, la séance débute ainsi : « *Nous allons faire un petit travail avec ces animaux. D'accord ?* ». Sans autre précision, les élèves commencent à donner le nom des animaux dont l'enseignante reconstitue le dessin sous leurs yeux. La scansion des syllabes, que prend tout d'abord en charge cette dernière, est induite par le fait qu'elle pointe du doigt chacune des cartes en même temps que les élèves s'expriment. Ainsi, quand un des élèves dit le nom d'un animal sans marquer de pause entre les deux syllabes, l'enseignante s'arrête : « *[j'attends] qu'il le sectionne plus. Parce qu'il dit le mot mais il sectionne pas en*

syllabes. Alors que le but, c'est qu'il comprenne qu'on fait bien la première, la tête, avec la première syllabe et la fin de l'animal avec la deuxième syllabe. Pour qu'il le rentre, pour pouvoir les inverser plus facilement ». La scansion est donc exigée en vue de faciliter la manipulation syllabique d'inversion à venir, sans pour autant que ces deux opérations soient explicitement évoquées dans la consigne.

Nous faisons l'hypothèse que le « *petit travail* » en question était connu des élèves dans son intégralité, illustrant le fait que « *les circonstances de la situation peuvent influencer sur la manière dont les savoirs sont mobilisés dans les consignes orales* » (Richard Bossez, 2023, p.167). Or, nous avons appris de l'enseignante que si, préalablement à la séance observée, les élèves avaient bel et bien découvert les cartes d'animaux, ils avaient « *juste dit les mots et séparé les deux syllabes du mot* ». L'inversion, quant à elle, avait été travaillée « *sur d'autres mots et sur les prénoms, sur des petits mots de deux syllabes aussi* ». En tous les cas, si l'on s'en réfère au modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), la première phase relève vraisemblablement d'une préoccupation de tissage mais la consigne censée l'introduire ne le met pas explicitement en évidence.

Par la suite, lorsqu'il s'agit de présenter la deuxième phase de la séance, l'enseignante multiplie les gestes d'atmosphère surtout à l'adresse de Malik, qu'elle encourage à s' « *asseoir correctement* » et à regarder. Non pas que, à ce moment-là, l'enseignante trouve les élèves particulièrement démobilisés, mais, dit-elle, « *si je les laisse partir, ils vont partir. Tu vois, si je les laisse bouger, ils ne vont plus être là après. Donc je les ramène, tu te rassois, tu te remets, hop, tu reviens. Et sinon, je sais que Jawad, dans trois minutes, je ne l'ai plus et si je le perds, je perds Malik aussi. Ils ne sont pas beaucoup et en fait, si je ne les rassemble pas, avec le bruit qu'il y a autour, c'est sûr que je les perds* ». Ces interventions préventives témoignent donc du fait que la consigne est perçue comme un moment décisif qui requiert toute l'attention des élèves.

Une fois qu'elle les juge prêts, l'enseignante leur dit alors : « *On va maintenant faire le vrai jeu, parce que ça, c'était pour se mettre en forme (...). On a plein de mots de deux syllabes, qui ont été découpés. D'accord ? On va essayer d'inventer des animaux. D'accord ? Donc on va prendre deux cartes et on va essayer de dire quel est le nom de cet animal extraordinaire. D'accord ? Ca veut dire qu'il va falloir réfléchir. On connaît tous les mots* ». S'ensuit un exemple, que prend d'abord en charge Olga, une élève volontaire. Cette dernière assemble les deux cartes qui représentent une tortue, proposition que ne valide pas l'enseignante : « *Mais moi je veux pas ça. Je le connais cet animal. Moi je veux un animal extraordinaire* ». C'est alors l'enseignante qui choisit deux cartes représentant l'avant et l'arrière de deux animaux différents, et les élèves cherchent, collégialement et plutôt laborieusement, quelles syllabes correspondent à ces deux cartes. Jawad ne s'y trompera pas, qui conclut « *C'était difficile* ».

Difficile car, tout d'abord, la consigne aurait dû permettre de clarifier la notion d'animal extraordinaire qui a semblé poser problème à Olga. Or, il n'a pas été spécifié qu'en créant un animal extraordinaire, les élèves sont surtout amenés à composer un mot dépourvu de sens, et pourtant valide, puisque, dans la situation mise en place, ce n'est pas la signification de ce mot mais sa matérialité qui doit intéresser. Pourtant, nous l'avons dit plus haut, cette décentration vis-à-vis du sens véhiculé par le langage est loin d'aller de soi pour les élèves de maternelle : se contenter de leur demander d'« *inventer des animaux* » peut ainsi paraître insuffisant pour les aider à cerner cet enjeu.

En outre, il peut paraître surprenant que, lorsque l'enseignante a terminé d'associer deux cartes (l'avant de la tortue et l'arrière du mouton) et demande aux élèves comment va s'appeler l'animal créé, Olga ne propose pas un nom complètement farfelu. En effet, lorsqu'elle tente « *tor-mou* », elle comprend que le mot recherché a à voir avec les syllabes des animaux en partie représentés sur les cartes, alors même que la consigne se contentait de préciser : « *on va prendre deux cartes et on va essayer de dire quel est le nom de cet animal extraordinaire* » et que les cartes en question y étaient indifféremment désignées par les termes « *mots* », « *syllabes* » ou « *animaux* ».

Nous faisons l'hypothèse que le recours aux images dans une activité phonologique peut contribuer au flou langagier que nous constatons lors de la passation de consigne, et d'où peinent à émerger la nature et l'enjeu de la tâche à effectuer. Les Programmes actuellement en vigueur (M.E.N., 2021) préconisent d'ailleurs de mener des activités de manipulations syllabiques « *toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé* »¹¹, pour ne pas créer de confusion et laisser entendre qu'une image pourrait être un mot ou une syllabe. Quoiqu'il en soit, si, malgré une consigne lapidaire et imprécise, les élèves infèrent avec succès la tâche prescrite, c'est sans doute parce que la première phase de la séance a permis d'ancrer chez eux l'idée que le dessin de chaque carte ne vaut pas tant en lui-même que la syllabe à laquelle il renvoie et qu'il s'agit d'oraliser. Par la suite, que les élèves aient du mal à identifier et associer les deux syllabes correspondant aux cartes choisies ne doit pas nous étonner : c'est justement l'objet de la séance que d'apprendre à effectuer cette procédure mentale. Il leur faudra certainement beaucoup « *réfléchir* » pour y parvenir.

Finalement, la nature et l'enjeu de la tâche, la procédure mentale à engager n'étant pas explicites dans les consignes données, la survenue de malentendus chez les élèves durant la séance est fortement plausible. Inférer qu'une carte représente non seulement la moitié d'un animal, mais aussi une syllabe (la première ou la dernière de l'animal en question) et que deux cartes côte à côte renvoient à un mot qui résulte de l'association ordonnée des deux syllabes correspondant aux cartes choisies - quand bien même ce mot ne voudrait rien dire - ne relève pas tant d'un « *vrai jeu* » que d'un véritable parcours d'obstacles. Reste désormais à déterminer si les élèves en sortiront vainqueurs.

¹¹ cf Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021 : Programmes d'enseignement de l'école maternelle

6.2. Des malentendus évités ?

Jusqu'à présent, en prenant appui sur nos lectures préalables, nous avons tenté de déterminer où pouvaient se loger d'éventuels malentendus au niveau des paramètres et de la présentation de la situation d'enseignement-apprentissage observée. Il s'agit désormais d'étudier dans quelle mesure ces malentendus se concrétisent ou non au cours de la séance :

- En dépit d'une consigne très approximative, les élèves parviendront-ils tous à s'engager dans la tâche prescrite ?
- Réussiront-ils à se détacher du signifié véhiculé par les images utilisées pour se centrer sur l'aspect signifiant du langage et engager avec succès la procédure mentale visée ?

6.2.1. Des digressions maîtrisées

Il nous semble qu'un indicateur susceptible de nous renseigner sur l'engagement des élèves dans la tâche prescrite par l'enseignante est la survenue ou non de digressions en cours de séance. De fait, nous en avons repéré de deux sortes : celles relatives aux traits physiques des animaux, et celles portant sur les caractéristiques langagières attachées aux noms de ces derniers.

Comme nous le supposions, l'utilisation de dessins a contribué à ce que, à plusieurs reprises, soit évoquée les caractéristiques des animaux. La première fois, c'est l'enseignante qui, lors de la première phase, demande à Malik : « *c'est qui cet animal dangereux ?* ». Alors que celui-ci, au tour précédent, avait directement scandé le mot correspondant à l'animal montré et en avait inversé les syllabes, il répond à la question de l'enseignante par « *un requin* », mot que, cette fois-ci, il ne segmente pas. C'est comme si une référence sémantique anodine avait suffi à détourner Malik de la tâche, vers laquelle l'enseignante va finalement rapidement le réorienter :

E - M, c'est qui cet animal dangereux ?

M - Un requin.

E - Alors, dis-moi.

M - Un requin. Un requin.

E - Non. Regarde mon doigt.

M - C'EST-UN-RE-QUIN.

E - RE-QUIN.

M - QUIN-RE.

La seconde digression est initiée par une élève, alors que l'un de ses camarades vient d'associer le dessin de l'avant du poisson à celui de l'arrière du chameau, et qu'elle regarde le résultat en images :

O - Il est trop drôle.

E - Je sais pas comment il peut se déplacer, cet animal. Je sais pas s'il saute, s'il nage, s'il marche.

O - Avec des pattes arrière peut-être ?

E - Je ne sais pas. À toi, M. Un animal encore.

M - (Prend une première image) RE.

E - RE. Tu me la donnes ? Tu trouves des fesses à cet animal. (M rigole, puis donne une deuxième carte).

L - Là, il peut marcher.

M - RE-CHE.

E - Non.

M - RE-VAL

E - RE-VAL. Et tu as raison (regarde L), celui-là il peut marcher. Super ! Bravo M. R, à toi. Choisis-nous une petite tête. (R cherche).

O - (Regarde l'animal qui a été assemblé par M). Maîtresse, celui-là il a des poils, et là pas de poils.

E - Oh, un petit peu, quand même. (Raya donne une première image). Alors c'est quoi cette syllabe, R ?

R - NARD.

E - Non, c'est la première syllabe.

R - CA.

E - CA. Et maintenant trouve-lui des fesses. J, tu peux t'asseoir s'il te plaît ? Allez, choisis-nous des fesses, il y en a quelques-unes encore, celles que tu veux. (R s'immobilise et parcourt les images restantes des yeux). Essaie avec celui-là (E choisit une image, la place à côté de celle qui a déjà été choisie et montre à R) C'est quoi ça ? (R hoche la tête négativement). Qui c'est qui peut l'aider ? (O lève le doigt).

O - C'est la dernière de renard, c'est RE.

E - Oui. Non. C'est pas RE, RE il est...

O - NARD

E - NARD. Donc ça fait quoi ? (Tous les élèves observent les deux images côte à côte).

J - Canard !

E - Ça fait canard. Est-ce que c'est un canard ?

é - Non.

E - C'est pas un canard, mais, mais on entend le mot canard. Ca c'est rigolo quand même.

O - *C'est parce qu'il peut marcher. D'habitude, ils peuvent pas marcher.*

E - *Pourquoi ça fait ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ?*

O - *Mais parce que, après... Parce que... NARD et NARD, ça fait canard.*

Ce long échange témoigne du fait qu'une simple remarque sur l'apparence physique d'un animal - « *il est trop drôle* » - contamine sur un temps assez long les échanges censés porter sur les mots produits par association de syllabes. C'est paradoxalement l'intervention de l'enseignante qui interroge le mode de déplacement du « *poimeau* » et décale ainsi l'attention des élèves sur un point hors de propos.

Or, Lina, dans une posture scolaire, se montre souvent perméable aux moindres remarques de l'enseignante. Par exemple, un peu avant que l'échange retranscrit plus haut ait lieu, l'enseignante disait, à propos d'un animal, « *il est un peu bizarre, hein, cet animal, sounard, quand même, hein* » sans que l'on sache si elle faisait référence à son apparence ou à son nom. Juste après, Lina a employé les mêmes mots - « *il est bizarre* » - en regardant les images du nouvel animal créé, comme pour valider l'affirmation que venait de formuler l'enseignante à propos d'un autre animal. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que ce soit Lina qui, une fois la question du mode de locomotion d'un animal évoqué par l'enseignante, reporte cette question sur l'animal suivant : sans doute y lit-elle une nouvelle prescription à s'intéresser à l'aspect des animaux créés.

Quant à Olga, elle élargit même dans la foulée son intérêt à la présence de poils sur le corps d'un autre animal sans que, cette fois, l'enseignante ne réagisse. Pourtant, par la suite, Olga peine à détourner son attention des caractéristiques physiques des animaux. En effet, lorsque l'enseignante souhaite mettre en évidence le fait que les mots « *renard* » et « *canard* » ont une syllabe en commun, Olga réagit d'abord sur le fait que, si un canard peut marcher, un animal moitié canard/moitié renard ne le peut pas. C'est parce que l'enseignante invalide indirectement sa réponse - « *Pourquoi ça fait ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ?* » - qu'Olga réoriente son attention sur les syllabes et change ainsi de mobile.

Ainsi se clôture un échange dont les dérapages nous paraissent finalement assez contrôlés. En effet, bien que ce soit, à trois reprises, l'enseignante qui rend possible les rares sorties de route, elle a tôt fait de passer à un autre mot et à réorienter les élèves sur la tâche prescrite. Il n'y aura d'ailleurs plus de digressions de ce type durant la quinzaine de minutes restante.

Concernant les digressions relatives aux caractéristiques langagières des mots manipulés par les élèves lors de la séance, elles sont de deux ordres : elles concernent soit l'identification de syllabes communes à des mots différents, soit la proximité sonore entre deux mots, qui se distinguent par un phonème. Nous les considérons comme des digressions dans la mesure où elles ne concernent pas les manipulations syllabiques que doivent effectuer les élèves. Cependant, elles ne sortent pas du champ de la phonologie dans lequel s'inscrit la séance.

A trois reprises, des élèves forment des mots avec deux syllabes dépareillées qui sonnent à l'oreille comme des mots connus. Une première fois, en assemblant la première syllabe de « cochon » et la dernière de « lapin », Rama obtient le mot « copin ». Cette dernière ne s'en émeut pas. L'enseignante, quant à elle, s'exclame : « *Copin ! C'est rigolo, un animal extraordinaire qui s'appelle Copin. Super !* », sans pour autant aller plus loin. Invitée à s'exprimer à ce propos, elle confirme que son intention n'était pas d'aller au-delà : « *ils l'ont vu, ils l'ont vu et voilà. Je n'ai pas été plus loin mais ils ont pris que c'était "copain" ».*

En revanche, c'est l'enseignante qui fait en sorte que la situation se reproduise. En effet, quand Rama hésite sur la deuxième carte qu'elle pourrait prendre pour composer un mot à la suite de la syllabe « CA » (la première du mot « canard »), l'enseignante lui donne la carte représentant la partie arrière du renard, et donc associée à la syllabe « NARD », de sorte que le nouveau mot formé soit « *canard* ». Interrogée sur le fait que le mot obtenu renvoie à une réalité que le dessin ne représentait qu'à moitié, Olga constate : « *mais parce que, après... Parce que... NARD et NARD, ça fait canard* ». Et l'échange de se poursuivre :

E - Ah ! NARD, NARD. CA-NARD. RE-NARD. Ça veut dire que les deux ils finissaient...

O - NARD.

E - Par NAR. Et que quand on inverse, ça fait quand même canard. Alors qu'on a un canard ?

O - Une tête de canard.

E - Et des fesses de renard. Extraordinaire !

Ainsi, dans ce cas précis, l'enseignante cherche volontairement à attirer l'attention sur le fait que deux mots différents peuvent être en partie composés de syllabes identiques : « *Je pousse un peu (...). Pour qu'ils voient, les autres, qu'ils comprennent qu'il y a quand même un jeu qui se passe. Que c'est la même syllabe, sauf que ça ne fait pas le même mot* ». Elle persiste quand, plus tard, Malik compose le mot « renard » en assemblant la syllabe initiale de « requin » et la finale de « canard » :

M - RE-NARD.

E - Renard ! Est-ce que c'est un renard ?

M - Oui.

E - On entend le mot renard. C'est le RE de requin. Le NARD de renard.

O - Ebé ça fait renard !

E - Et ça nous dit renard. Et est-ce que l'image, c'est un renard ?

J - Non.

Lina fera d'elle-même l'analogie avec la situation précédente en concluant : « *c'est comme, comme canard !* ».

Pour ce qui est des digressions qui traitent de la proximité phonémique entre deux mots, la première est à l'initiative de l'enseignante :

J - (Prend les deux cartes restantes, qu'il assemble) Mousson.

E - MOU-SSON.

J - Et sonmou.

E - Oui, mais là on fait MOU-SSON. (Plusieurs élèves répètent). C'est presque comme mouton...

O - Mousson. SSON.

E - Mais il y a quand même un petit phonème qui change. SSON. MOU-SSON.

Pour l'une des rares fois, l'enseignante utilise un terme métalangier (phonème), quand bien même elle n'identifie pas, à la suite de l'intervention d'Olga, le phonème en question, mais plutôt la syllabe qui diffère entre « mousson » et « mouton ». Plus tard, lorsque Jawad remarque que « coval » ressemble au mot « chorale », l'enseignante le paraphrase sans développer. Elle sait que cet élève en particulier est sensible aux sonorités des mots « *en général (...). Il fait vachement d'associations tout le temps* ». Peut-être est-ce la raison pour laquelle elle ne cherche pas à aller plus loin. Pour autant, elle ne relèvera pas non plus le rapprochement que fera plus tard Lina entre « casson » et « caleçon ».

En fin de compte, les digressions que nous venons de traiter ne présentent pas toutes le même risque pour les élèves de s'éloigner de la tâche prescrite. En effet, plutôt que de dévier les élèves vers une impasse, nous pourrions considérer que les digressions relatives aux sonorités des mots consolideraient au contraire l'émergence de leur conscience phonologique, qui, rappelons-le, est un objectif de fin de cycle dans lequel s'inscrit la séance. Or, l'enseignante réagit de manière assez semblable à tous les types de digressions : en les provoquant parfois, en les reprenant rapidement en écho ou en les ignorant pour se consacrer à la suite. Pourtant, l'acuité phonologique dont témoignent Jawad et Lina (voir l'encadré ci-dessous), laisse penser qu'il aurait été possible voire justifié de « *pousser* » encore plus loin la réflexion sur les sonorités des mots. D'un autre côté, le fait que l'enseignante garde un cap bien précis - celui qui doit conduire chaque élève à maîtriser les manipulations syllabiques - empêche probablement que les échanges sur les traits physiques relatifs aux animaux ne débordent pas plus et que les élèves maintiennent finalement une attention très majoritairement ciblée sur la tâche demandée.

Le cas de LINA (1/2)
« Casson... Caleçon ! »

Aux dires de l'enseignante, Lina est une élève qui n' « y est pas depuis longtemps. Jusqu'à il y a un mois, elle était dans le jeu. Tu vois, petite fille... Elle faisait parce qu'elle était scolaire. Mais elle avait pas envie d'être là (...). Elle avait envie de jouer. Et là ça y est, c'est débloqué. Elle a envie d'écrire, elle a envie de faire et puis elle est à fond dedans, quoi. Donc c'est super. »

Effectivement, durant la séance observée, Lina est très active et cherche systématiquement à répondre aux demande de l'enseignante, comme en témoigne l'échange suivant :

E - Moi je vais faire cet animal extraordinaire (prend deux cartes représentant des parties d'animaux différents et les montre aux élèves) et je vais l'appeler...

O - TOR-MOU

E - Non.

O - TOR-TUE

E - C'est quoi cette syllabe ?

L - TOR-MON. MOU.

E - Non, MOU c'est pas celle-là.

L - TON

E - Alors ça va s'appeler ?

O - TOR-MOU

L - TOR-TOU

E - C'est quoi ça ? Tu me l'as dit.

L - TON

E - TON. Donc ça va faire ?

L - TOR-TON

E - TOR-TON. Mon animal extraordinaire s'appelle TOR-TON. C'est un mélange de tortue et de mouton.

Le cas de LINA (2/2)

« Casson... Caleçon ! »

La première réponse que donne Lina laisse supposer qu'elle a déjà composé le mot mentalement. Mais la deuxième syllabe qu'elle propose résulte de l'association qu'elle fait entre premier et dernier phonème du mot « mouton », en partie représenté sur le dessin. C'est sans doute parce qu'elle repère l'anomalie qu'elle modifie sa proposition, mais en retenant le phonème inadéquat, avant de donner la réponse correcte, suite à un étayage d'accompagnement de l'enseignante. Une autre confusion de phonème s'opère au moment de l'assemblage des syllabes, encore corrigée suite à l'accompagnement de l'enseignante.

Ainsi, au-delà d'une posture scolaire visant à faire ce que demande l'enseignante, les interventions de Lina laissent entrevoir une posture réflexive. De fait, lorsqu'elle commet des erreurs, les échanges avec l'enseignante sont brefs : cette dernière se contente souvent de lâcher prise et Lina n'a pas ou peu besoin d'indications pour se corriger elle-même.

Lina va plus loin lorsqu'elle passe de l'étonnement - « *Chequin il s'appelle ?* » ou encore « *Chachon ?* » - à de l'intérêt vis-à-vis des sonorités des mots qui sont créés, comme quand un camarade remarque que « *coval* » ressemble au mot « *chorale* », et que Lina s'en délecte avec lui. Lorsqu'elle entend, plus tard, « *casson* », c'est elle qui fera le rapprochement avec le mot « *caleçon* ».

Ainsi, au-delà de sa capacité à s'approprier la procédure mentale attendue d'identification-scansion/fusion de syllabes, il nous semble que Lina développe au fil de la séance une vigilance phonologique accrue.

6.2.2. Des gestes d'étayage à la fois stabilisés et évolutifs

Durant chacune des phases de la séance, nous pouvons observer que l'enseignante veille à l'exécution d'un script verbal et gestuel quasiment immuable, relevant d'un contrôle assez prononcé.

- Lors de la première phase, deux cartes sont montrées l'une après l'autre à un élève qui doit à chaque fois prononcer la syllabe correspondante. Les cartes sont ensuite interverties et l'élève doit scander les syllabes en respectant le nouvel ordre. Les cartes sont finalement posées sur le tapis, dissociées.

- Lors de la deuxième phase, l'élève choisit une première carte, la donne à l'enseignante qui la tient face à lui et prononce la syllabe associée, puis fait de même avec une deuxième carte. Enfin, l'enseignante met les cartes côte à côte et l'élève est invité à scander le mot ainsi composé. Les cartes utilisées sont alors mises de côté et ne peuvent plus être choisies.
- Lors de la troisième phase, l'élève montre lui-même les cartes et produit le mot, en scandant ou en fusionnant les syllabes.

L'enseignante avait déjà expérimenté la situation qu'elle nomme « *les animaux extraordinaires* » l'année passée, mais elle n'avait pas été satisfaite de la mise en oeuvre :

« L'année d'avant, je ne l'avais pas travaillé de cette manière-là. Et pas en groupe pareil. Et là, comme je n'ai que 5 enfants, ça me permettait de le faire directement avec eux. Et je trouvais que c'était chouette de l'associer ensemble sur les premières fois pour vraiment le comprendre plutôt que de les lancer et qu'ils associent mais sans que je sois là en soutien parce que ça avait été trop dur (...). Ils arrivaient pas à rentrer dedans. Tu vois, en fait, là, le fait qu'on soit assis, qu'on soit au coin regroupement qui fait petite place, c'était mieux. On l'avait fait sur la table, ils n'arrivaient pas à tourner autour. Enfin, ça bougeait trop et ils n'étaient pas dedans. Ils n'avaient pas réussi à comprendre et à rentrer dans la consigne. Alors que là, le fait qu'on l'ait devant, qu'on ait préparé les mots avant, qu'on les ait vus... »

Les conditions dans lesquelles sont installés les élèves sont perçues par l'enseignante comme favorisant l'engagement et la concentration. Tout se passe comme si, assis autour du matériel dans un petit espace, leur corps contenu ne pouvait plus entraver leur attention. En outre, le fait d'entendre à tour de rôle chaque élève et de le guider (lors des deux premières phases) pour faire « *ensemble* » est prévu dans l'optique de faciliter la compréhension de la consigne avant de pouvoir l'appliquer seul. Par conséquent, ce n'est pas parce qu'ils sont rassemblés que les élèves participent à une activité collective : leur proximité doit éviter qu'ils s'éparpillent et les passages individuels successifs ont une fonction modélisante qui doit permettre à chacun, à terme, de réussir seul la tâche prescrite.

Pour autant, d'après l'enseignante, « *ils ne sont pas que focalisés sur eux. Enfin, ils étaient sur eux, mais quand on disait, là, qu'est-ce que ça peut être ? Les autres ils viennent en renfort aussi et ils cherchent aussi* ». Malgré tout, l'enseignante incite peu les élèves à interagir entre eux. Elle s'adresse quasiment tout le temps individuellement aux élèves de manière très rythmée. Les mots qu'elle emploie fluctuent quand elle encourage notamment à identifier une syllabe : « *c'est quoi cette syllabe ?* », « *comment elle s'appelle cette tête ?* », « *comment il s'appelle [cet animal] ?* ».

Les gestes employés sont, eux, très stables : pointer du doigt la carte pour laquelle il faut prononcer la syllabe associée, lever deux doigts pour représenter les deux syllabes d'un mot, fléchir l'un des deux doigts pour signifier quelle syllabe il est question de chercher et de prononcer. Ces gestes sont connus des élèves comme en témoignent les propos suivants :

« Je le fais, ça, quand on a commencé à inverser les syllabes juste à l'oral. Où on faisait des mots et où on compte avec les doigts. Donc première syllabe, deuxième syllabe, et en leur montrant. Donc, là, je reprends ce qu'ils ont l'habitude de travailler pour voir quelle est la première et la deuxième syllabe (...). [C'] est visuel parce qu'ils savent quelle est la première et la deuxième. Donc ça leur permet de réfléchir un peu plus sur non ce n'est pas cette syllabe donc je réfléchis quelle est la seconde pour la verbaliser ».

Petit à petit, et surtout lors de la dernière phase, les gestes s'estompent, répondant ainsi à l'objectif que s'était fixé l'enseignante pour la dernière phase de la séance :

« Qu'ils arrivent à le faire un peu plus seul. Plutôt que là, parce qu'ils sont passés à tour de rôle. Ils ont été guidés quand même pour choisir une tête et des fesses. Pour avoir les deux syllabes. Et que là, ils essayent tout seuls de le faire et de le réfléchir pour pouvoir le dire plus spontanément ou pas (...). Qu'ils n'aient pas le soutien, enfin, mon soutien pour dire ça c'est la première syllabe, ça c'est la deuxième syllabe. Associer pour qu'ils essayent de le faire tout seuls. Et que du coup, ils voient quelle est la première et quelle est la deuxième syllabe et qu'ils coupent bien les mots ».

Si l'enseignante est allée au bout de son intention de désatayage progressif, c'est parce qu'elle a senti les élèves réceptifs : *« Si je n'ai pas changé, c'est que je pense qu'ils y étaient. Tu vois, parce que je suis... Je m'entête pas quand je sens que je les ai plus avec moi, qu'ils sont plus attentifs. Donc si j'ai continué, c'est que je les ai sentis suffisamment attentifs pour continuer ».* Le cas de Malik décrit dans l'encadré ci-dessous semble lui donner raison : il constitue en effet un exemple de désatayage progressif particulièrement réussi, alors même que l'enseignante ne considère pas cet élève des plus performants.

Le cas de MALIK (1/2)
« Eh ! C'est le renard ! »

Durant la première phase, le but de Malik est de nommer les animaux que montre l'enseignante : cette dernière doit lui indiquer, par le geste, qu'il s'agit surtout de scander les syllabes.

Lors de la deuxième phase, le script est exécuté à la lettre par l'enseignante et Malik, l'étayage étant moins important lors du deuxième passage.

Premier passage :

E - À toi, M. (M montre une première image). Une tête. Comment elle s'appelle cette tête ? C'est quoi cette syllabe ?

M - RE.

E - RE. Maintenant, cherche des fesses à cet animal extraordinaire. (M donne une deuxième image à l'E). Réfléchis bien. Quelle est cette syllabe ?

M - ZARD.

E - Alors, ça fait quoi ?

M -RE-ZARD.

E - RE-ZARD.

Deuxième passage :

E - À toi, M. Un animal encore.

M - (Prend une première image) RE.

E - RE. Tu me la donnes ? Tu trouves des fesses à cet animal. (M rigole, puis donne une deuxième carte).

L - Là, il peut marcher.

M - RE-CHE.

E - Non.

M - RE-VAL

E - RE-VAL. Et tu as raison (regarde L), celui-là il peut marcher. Super ! Bravo M.

Au cours de la troisième phase, Malik a intégré le fait qu'il faille s'exercer à identifier, isoler et associer des syllabes pour produire un mot si possible sans aide. Il compose ainsi deux mots que plusieurs fois il oralise avant que son tour ne vienne. Avant son dernier passage, il s'entraîne à scander plusieurs fois le mot « RE-NARD » avant de s'exclamer : « *eh, c'est le renard !* ». Alors qu'en début de séance, il se contentait de nommer des animaux existants, le voilà finalement à ce point désintéressé du signifié des mots qu'il s'étonne de le voir réapparaître.

Le cas de MALIK (2/2)
« Eh ! C'est le renard ! »

Passer par les différentes phases de la séance, en débutant par l'énonciation des mots connus pour finir par ne manipuler que leurs unités sonores sans se soucier de la question du sens a sans doute contribué à ce que Malik termine la séance sur une belle réussite. Non seulement il s'est détaché du signifié, mais il a par ailleurs pris à sa charge toute la procédure mentale visée : le savoir a bel et bien été construit. Le dernier échange qu'il a avec l'enseignante laisse entrevoir qu'il en a conscience :

E - M, à toi.

M - RE-NARD.

E - Renard ! Est-ce que c'est un renard ?

M - Oui.

E - On entend le mot renard. C'est le RE de requin. Le NARD de renard.

O - Ebé ça fait renard !

E - Et ça nous dit renard. Et est-ce que l'image, c'est un renard ?

J - Non.

De notre point de vue, le « oui » de Malik n'est pas une erreur . En associant les syllabes RE et NARD, il a bel et bien composé le mot « renard » et ainsi répondu au critère de réussite : s'attarder sur l'apparence du dessin formé n'était pas (ou plus) le but.

En définitive, nous avons mis en évidence le fait que l'enseignante a déployé tout au long de la séance des gestes d'étayage physiques et verbaux relativement stables dans chacune des phases, et évolutifs d'une phase à l'autre. Il nous semble à ce titre que la manière dont a été pensée et menée cette séance illustre la notion ambivalente de « scaffolding » (Bruner, 1985). En effet, l'exemple de Malik illustre le fait que l'aide apportée, plutôt contrôlante, a bel et bien eu vocation à disparaître, alors que s'ancrait au fur et à mesure une posture réflexive active. Pourtant, dans la réalité de la séance se sont souvent glissées les erreurs des élèves, chacune susceptibles de compromettre le désatayage progressif prémédité. L'analyse du traitement de ces erreurs devrait pouvoir permettre d'apprécier dans quelle mesure l'enseignante est parvenue à maintenir malgré tout l'efficacité de son aide.

6.2.3. Un traitement des erreurs contrôlant et efficient

De nombreuses erreurs émaillent la séance observée, que nous avons tenté de répertorier dans le tableau ci-dessous :

Erreurs portant sur la scansion des syllabes <i>(lors de la phase 1)</i>	
E1	L'élève ne scande pas les syllabes mais prononce le mot d'une traite.
E2	L'élève ne prononce qu'une des deux syllabes.
Erreurs portant sur l'inversion des syllabes <i>(lors de la phase 1)</i>	
E3	L'élève prononce la première syllabe du mot d'origine, au lieu de la deuxième.
Erreurs portant sur l'identification des syllabes <i>(lors des phases 2 et 3)</i>	
Erreurs portant sur l'identification de la première syllabe	
E4	L'élève dit le nom entier de l'animal représenté sur la première image au lieu de la première syllabe seulement.
E5	L'élève dit la deuxième syllabe de l'animal représenté sur la première image au lieu de la première.
E6	L'élève prononce la deuxième syllabe de l'animal représenté sur la deuxième carte au lieu de la première syllabe représenté sur la première carte.
Erreurs portant sur l'identification de la deuxième syllabe	
E7	L'élève dit le nom entier de l'animal représenté sur la deuxième carte au lieu de la deuxième syllabe seulement.
E8	L'élève dit la première syllabe de l'animal représenté sur la deuxième image au lieu de la deuxième syllabe..
E9	L'élève dit la deuxième syllabe de l'animal représenté sur la première carte au lieu de la deuxième syllabe de l'animal représenté sur la deuxième carte.
Erreurs portant sur la production du mot final <i>(lors des phases 2 et 3)</i>	
E10	L'élève dit l'animal représenté sur la première carte pour l'ensemble du mot.
E11	L'élève dit l'animal représenté sur la deuxième carte pour l'ensemble du mot.
E12	L'élève inverse les deux syllabes.
Erreurs portant sur la prononciation <i>(lors de toutes les phases)</i>	
E13	L'élève ne prononce pas correctement la première syllabe.
E14	L'élève ne prononce pas correctement la deuxième syllabe.

Force est de constater la grande variété des erreurs, qui témoigne possiblement de la difficulté de la tâche prescrite. Cela étant dit, ces erreurs sont, pour la plupart, marginales et ne surviennent qu'une fois ou deux. De plus, le tableau suivant montre qu'elles sont l'apanage de tous les élèves, quoique de natures différentes de l'un à l'autre.

		Olga	Jawad	Malik	Rama	Lina	
Erreurs portant sur la scansion des syllabes	E1			xx			2
	E2	x		x			2
Erreurs portant sur l'inversion des syllabes	E3					x	1
Erreurs portant sur l'identification de la première syllabe	E4	x			x		2
	E5				xx		2
	E6					x	1
Erreurs portant sur l'identification de la deuxième syllabe	E7	x			x		2
	E8	xxx	xxxx	x	x	xx	11
	E9		x				2
Erreurs portant sur la production du mot final	E10		x		x		1
	E11	xx			x		3
	E12					x	1
Erreurs portant sur la prononciation	E13	x		x		x	3
	E14	x					1
		10 (7 différentes)	6 (3 différentes)	5 (4 différentes)	7 (6 différentes)	6 (5 différentes)	

Nous ne traiterons pas des erreurs survenues lors de la première phase car cette phase a plutôt une fonction de tissage et ne constitue pas la tâche principale de la séance. De même, les erreurs de prononciation nous paraissent anecdotiques compte tenu de l'objectif d'apprentissage. Nous concentrerons donc notre analyse sur les erreurs apparues lors des deuxième et troisième phases, relatives à l'identification des syllabes et à la fusion de celles-ci pour produire le mot final.

Nous avons identifié chez l'enseignante cinq manières de traiter les erreurs des élèves, que nous avons classées ci-dessous de la plus fréquente à la moins fréquente :

- Signaler qu'il y a une erreur, en ne validant pas la réponse : « *non* »
- Signaler la nature de l'erreur : « *non, c'est la deuxième syllabe* »
- Reprendre la procédure d'identification des syllabes en entier : « *alors tu m'as dit ça c'est....Et ça...* »
- Donner la réponse : « *la deuxième syllabe de « poisson » c'est SSON* »
- Interroger l'élève : « *c'est la première ou la deuxième syllabe ?* »

Les retours d'informations de l'enseignante sont immédiats et systématiques : un seul élève est incité à se questionner, avant que la nature de l'erreur ne lui soit explicitée. De fait, celle-ci recourt à une posture qui nous semble parfaitement correspondre à la définition que donnent Bucheton et Soulé (2009) du contrôle : « *les gestes d'évaluation constants (feedback) ramènent à l'enseignant placé en 'tour de contrôle', la médiation de toutes les interactions des élèves* ».

L'aide est cependant efficiente : quelle que soit la manière utilisée parmi celles qui ne relèvent pas du contre-étayage, et à de rares exceptions près, les élèves corrigent leur erreur au bout d'une seule intervention de l'enseignante. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû au caractère assez redondant de la séance, qui permet sans doute aux élèves d'intérioriser les types d'erreurs possibles et de tenir compte des corrections adressées à leurs camarades pour corriger leurs propres erreurs. Ainsi, il suffit le plus souvent que l'enseignante dise « *non* » pour qu'un élève corrige l'erreur la plus fréquemment commise, celle qui porte sur la syllabe à associer à la deuxième carte. Or, il nous semble que c'est la difficulté majeure de la séance que de parvenir à vaincre une certaine impulsivité poussant à prononcer en priorité la première syllabe de l'animal représenté sur cette deuxième carte ; d'autant plus que juste avant, pour la première carte, c'était bien la première syllabe qu'il fallait retenir.

Finalement, tout se passe comme si le déroulement répétitif et très cadré de la séance était suffisamment modélisant non pas pour que les élèves réussissent à tous les coups la tâche, mais pour qu'ils en identifient les écueils.

Le cas de JAWAD (1/2)

« Mousson, sonmou »

De tous les élèves, Jawad est celui qui commet le moins d'erreurs durant la séance. Mis à part lors de son premier passage au cours de la deuxième phase où l'enseignante décompose les étapes de la tâche, cette dernière se contente de lui demander par la suite : « A toi, Jawad », « Tu nous fait le dernier ? », « Est-ce que tu as le tien d'animal », ou bien « montre-nous tes images, pose-les qu'on les voit. Dis-nous ce que c'est ». Même quand l'enseignante décompose, Jawad donne la réponse aboutie du premier coup, comme lors de la première phase : « MOU-TON, TON-MOU », ou plus tard « MOU-SSON ».

Il nous semble voir dans cette maîtrise le fruit de l'automatisation des procédures mentales qui constituent l'objet de savoir, sans doute conforté par le caractère répétitif de la séance. Jawad en vient même à fusionner les consignes, autant qu'il fusionne les syllabes de manière experte : « Mousson, sonmou ».

Il est d'autant plus surprenant que, pendant qu'il cherche deux images à assembler au début de la dernière phase, il se retrouve provisoirement englué dans une difficulté qu'il ne parvient pas immédiatement à résoudre :

J - (Regarde les images qu'il a assemblées) RE-LE.

E - (Pointe la deuxième image qu'a choisi J). C'est la première ou la deuxième syllabe du mot-là ?

J - La première ? Deuxième.

E - La deuxième. Alors réfléchis quelle est la deuxième syllabe de ce mot, J. (Les autres élèves ont terminé d'assembler leurs images). C'est quoi la deuxième syllabe de ce mot ? Regarde. (Lève deux doigts, puis fléchit le premier) Première, c'est...

J - LE.

E - Et la deuxième ?

J - ZARD.

E - Donc ça, c'est... (Montre ses doigts et les fléchis l'un après l'autre en même temps qu'elle dit les syllabes) LE ou ZARD ?

J - ZARD.

E - Donc réfléchis maintenant ça fait... (Montre la première image) C'est quoi celle-là de syllabe ? Tu me l'as dit tout à l'heure.

J - Relé.

Le cas de JAWAD (2/2)

« Mousson, sonmou »

E - RE, RE. Et ça ? (Montre la deuxième image).

J - LE.

E - Ça, c'est la deuxième syllabe. Réfléchis. J, tu m'as dit que c'était la deuxième syllabe. Regarde. Regarde les doigts (lève deux doigts l'un après l'autre en disant les syllabes) LE-ZARD. Ça, c'est (Montre la deuxième image) ... Tu m'as dit c'est ZARD. Donc ça fait quoi ?

J - Rezard.

E - Rezard. Très bien.

L'erreur persistante de Jawad déroute l'enseignante : *« il n'y arrive pas et pourtant il sait le faire habituellement. Donc une peu démunie, je lui montre comment on fait d'habitude et il n'y est pas »*. Il est effectivement paradoxal que la décomposition de la tâche soit laborieuse pour Jawad. Précisons que c'est l'enseignante qui le sollicite pour dire le mot qu'il a constitué alors que les tours de parole n'ont pas encore débuté et que les autres élèves sont encore en train de choisir des cartes. Peut-être a-t-il été pris de cours et n'a-t-il pas eu le temps de s'exercer. Ce qui signifierait que s'il réussit les fois passées, c'est parce qu'il a mis à profit le temps avant son passage pour s'entraîner mentalement, sans qu'on ne l'entende, et non parce qu'il a des facilités. Ou bien s'il en a, il les a probablement construites durant la séance.

6.3. Des ajustements différenciés : étude de deux jeux de postures contrastés

Jusqu'à présent, nous nous sommes prêtés à une analyse relativement linéaire de la séance observée et avons tenté de montrer comment les malentendus auxquels nous pouvions nous attendre ont finalement été déjoués grâce à un pilotage relativement serré et à un étayage relativement contrôlant à la fois évolutif et stabilisé sur l'ensemble de la séance. Pour autant, il nous semble nécessaire d'étudier plus finement les jeux de postures qui s'engagent entre l'enseignante et certains élèves, afin d'être en mesure d'apprécier si chacun d'entre eux engage finalement avec succès l'activité intellectuelle visée. Pour ce faire, nous avons choisi de traiter de manière comparative les cas d'Olga et de Rama, les deux élèves qui font le plus d'erreurs en nombre et en variété.

6.3.1. Du contrôle à l'accompagnement : vers une posture réflexive

Le cas d'OLGA (1/3)

« En vrai, y a beaucoup de T. »

A en croire le type et le nombre d'erreurs que fait Olga, celle-ci rencontre des difficultés à toutes les phases de la séance. Cependant, nous centrerons tout d'abord notre analyse surtout sur son premier passage au début de la deuxième phase, au cours duquel s'enchaînent de multiples erreurs.

E - Eh bien, O, à toi. Essaie de nous faire un animal extraordinaire. Tu choisis une tête d'abord. Choisis d'abord une tête. Celle que tu veux (O prend une image sur laquelle figure la tête d'un animal). D'accord. Comment elle s'appelle cette tête ?

O - Lapin.

E - Non.

O - LA.

E - Et ça c'est quoi ?

O - PAN

E - Là (désigne la deuxième carte). Non, c'est pas PAN là.

O - TA.

E - Là. Là (montre toujours la deuxième carte). C'est un panta ? (Accentue la dernière syllabe)

J - DA

E - Alors? Laissez-la réfléchir.

O - DA

E - Donc ça veut faire ?

O - PAN-DA

E - Alors, regarde. Tu m'as dit ça (montre la première carte) c'est LA. Je suis d'accord. Ça (montre la deuxième carte) c'est PAN...

O - DA

E - DA. Donc ça veut dire... (Montre la première image)

O - PAN-DA

E - Non. Lui c'est quoi ? C'est quoi ? C'est quoi cette syllabe ? (Montre la première image)

O - LA. (E montre la deuxième image) PAN. (E hoche la tête négativement) DA.

E - Alors, vas-y.

O - LA-DA.

E - LA-DA. Elle a fait un animal extraordinaire qui s'appelle LA-DA. Super.

Le cas d'OLGA (2/3)

« En vrai, y a beaucoup de T. »

Olga est la première du groupe à se confronter à la tâche d'identification-isolement-fusion de syllabes. Juste avant, il est apparu qu'elle n'avait pas compris la notion d' « *animal extraordinaire* » employée par l'enseignante lors de la passation de consigne. En effet, dans une posture première, elle avait alors assemblé deux cartes pour constituer un animal connu.

Cette difficulté semble d'ailleurs subsister dans l'échange ci-dessus : d'une part lorsqu'au lieu de ne retenir que la première syllabe de « lapin », elle dit le nom de l'animal entier, puis quand elle a du mal à taire la première syllabe de « panda » quand il s'agit de ne prononcer que la seconde.

Si elle vient finalement à bout de son impulsivité et parvient à se détacher de l'image et du mot connus, c'est grâce à une posture de contrôle constante de l'enseignante. Celle-ci indique les actions physiques à effectuer : « *choisis d'abord une tête* » sous-entendu « *prends une carte sur laquelle figure l'avant d'un animal* »). Elle décompose par ailleurs les opérations mentales qui doivent conduire à la production du mot adéquat :

- Prononcer la première syllabe : « *Comment elle s'appelle cette tête ?* »
- Prononcer la deuxième syllabe : « *Et ça c'est quoi ?* »
- Fusionner les deux syllabes pour produire le mot : « *Donc ça veut dire... Alors vas-y* »

Le geste s'ajoute souvent à la parole pour spécifier à Olga la syllabe sur laquelle il s'agit de centrer son attention.

Par la suite, dans une posture scolaire assez stable, Olga continuera de passer par la procédure complète, attendant que l'enseignante lui indique furtivement, et sans que les gestes demeurent nécessaires, les étapes à suivre. Son premier passage lors de la troisième phase témoigne pourtant du fait qu'elle est capable d'intérioriser les deux premières étapes pour accéder directement à la fusion, mais sans doute le fait-elle à ce moment-là pour se conformer à la commande que l'enseignante venait de formuler :

« *réfléchir dans votre tête, et essayer de me montrer les deux cartes en me disant comment ça s'appelle* ». L'enseignante perçoit sans doute qu'Olga est sur la bonne voie car ses gestes d'étayage sont bien plus succincts (« *Ah, non* », « *alors ça fait...* ») et s'apparentent progressivement plus à de l'accompagnement qu'à du contrôle.

Outre cette posture scolaire, Olga endosse une posture ludo-créative chaque fois qu'elle fait des digressions relatives à l'apparence physique des animaux. Mais la manière dont l'enseignante y répond brièvement ou les ignore contraint l'élève à se recentrer sur la tâche prescrite.

Le cas d'OLGA (3/3)
« En vrai, y a beaucoup de T. »

Enfin, l'échange suivant mérite que l'on s'y attarde :

E - J, tu nous fais le dernier.

J - (Prend les deux cartes restantes, qu'il assemble) Mousson.

E - MOU-SSON.

J - Et sonmou.

E - Oui, mais là on fait MOU-SSON. (Plusieurs élèves répètent). C'est presque comme mouton...

O - Mousson. SSON.

E - Mais il y a quand même un petit phonème qui change. SSON. MOU-SSON. Ils sont extraordinaires ces animaux.

J - Eh ! Il a des (Regarde les deux images assemblées)... Celui-là, il a...

O - (Regarde les deux dernières images assemblées). Maîtresse, en vrai, y a beaucoup de T.

Olga se montre intéressée par la remarque de l'enseignante qui cherche à attirer l'attention des élèves sur les sonorités proches entre deux mots. C'est d'ailleurs aussi le cas lorsqu'elle identifie à deux reprises, et sur l'invitation de l'enseignante, la syllabe que deux mots ont en commun. Dans l'échange ci-dessus, elle identifie au contraire sur quelle syllabe porte la différence, mais également sur quel phonème.

Nous faisons effectivement l'hypothèse que sa remarque finale - « *en vrai, y a beaucoup de T* » - signifie que dans le nom de l'animal qui existe réellement (le mouton), on entend le son que produit la lettre T, mais pas dans « mousson ». Par conséquent, lorsque l'enseignante amène les élèves à se détourner un temps de la tâche prescrite pour aller plus avant dans le questionnement phonologique, Olga en bénéficie pleinement et pousse sa réflexion au-delà de la syllabe jusqu'au phonème, l'unité sonore la plus complexe à discriminer. C'est d'ailleurs la seule qui attrape au vol et répond au geste d'enseignement furtif de l'enseignante parlant du « *phonème qui change* ».

En définitive, si Olga commet beaucoup d'erreurs, y compris lors de son dernier passage, elle reste engagée et sensible aux attentes de l'enseignante tout au long de la séance. Cette dernière, en ajustant son étayage aux modes opératoires et aux résultats d'Olga, contribue à ce que celle-ci déploie un jeu très ouvert de postures et témoigne d'une réflexivité certaine. Il nous semble donc que nous avons ici l'illustration d'un « *système efficient et dynamique* » de postures, tel que l'a défini Bucheton (2019).

6.3.2. Entre contre-étayage et sur-étayage systématiques : une posture scolaire difficile à dépasser

Le cas de RAMA (1/3)

« Chameau ? »

En dehors du fait qu'elle peine à se rappeler le nom du cheval, Rama ne rencontre pas de difficultés lors de la première phase de la séance. De même, elle ne commet aucune erreur de prononciation. Ses erreurs sont celles qui ont le plus directement à voir avec la tâche prescrite.

Au cours de la deuxième phase, lors de son premier passage, elle parvient à identifier les deux syllabes qu'il faut conserver et à les assembler, grâce à l'enseignante qui adopte une posture de contrôle, découpe la tâche et reprend les réponses de Rama en écho, comme pour en favoriser la mémorisation :

- Prononcer la première syllabe : « *Comment s'appelle cette syllabe ? / CO* »
- Prononcer la deuxième syllabe : « *CO. Attention, là, réfléchis, c'est la deuxième / PIN* »
- Fusionner les deux syllabes pour produire le mot : « *PIN. Alors ça fait...* »

Le deuxième passage est plus problématique :

E - R, à toi. Choisis-nous une petite tête (R cherche)(...). Alors c'est quoi cette syllabe, R ?

R - NARD.

E - Non, c'est la première syllabe.

R - CA.

E - CA. Et maintenant trouve-lui des fesses. J, tu peux t'asseoir s'il te plaît ? Allez, choisis-nous des fesses, il y en a quelques-unes encore, celles que tu veux. (R s'immobilise et parcourt les images restantes des yeux). Essaie avec celui-là (E choisit une image, la place à côté de celle qui a déjà été choisie et montre à R) C'est quoi ça ? (R hoche la tête négativement). Qui c'est qui peut l'aider ? (O lève le doigt).

O - C'est la dernière de renard, c'est RE.

E - Oui. Non. C'est pas RE, RE il est...

O - NARD

E - NARD. Donc ça fait quoi ? (Tous les élèves observent les deux images côte à côte).

J - Canard !

E - Ça fait canard.

Le cas de RAMA (2/3)

« Chameau ? »

Quand Rama se trompe dans l'identification de la première syllabe, l'enseignante contre-étaye en lui disant quelle syllabe du mot représenté sur la première carte il faut conserver, comme elle l'avait d'ailleurs déjà fait lors du premier passage. L'aide profite les deux fois à Rama puisqu'elle parvient à produire le mot attendu. Puis, lorsque Rama tarde à choisir une deuxième carte, l'enseignante le fait pour elle et choisit l'arrière d'un animal que Rama ne reconnaît pas : elle hoche la tête négativement pour le signifier à l'enseignante qui lui demande de quel animal il s'agit. Cette dernière dessaisit alors Rama des deux dernières étapes de la tâche pour la confier aux autres élèves, qui vont ainsi produire la bonne réponse à sa place. Le hochement de tête de celle-ci ne témoignait pourtant pas d'une posture de refus : jusque-là, elle s'était d'ailleurs montrée volontaire et engagée.

Un même contre-étayage se reproduit au tour suivant quand l'enseignante prononce elle-même la deuxième syllabe, puis après que la voisine de Rama répète cette syllabe à sa place, quand elle fusionne les deux syllabes pour produire la réponse exacte. Et l'enseignante de conclure : « *la deuxième syllabe de POI-SSON (deux doigts levés) c'est SSON (le deuxième doigt fléchi). Donc ça fait CA-SSON* ». Rama acquiesce en hochant la tête.

Vient alors le dernier passage de Rama :

R, c'est quoi ton animal à toi ? (...). C'est quoi ce mot ? (Pointe la première image). Ça, c'est un CHA-MEAU. Donc ça fait...

R - CHA-MEAU ?

E - Ça, c'est CHA. Et là, c'est (pointe la deuxième image)...

R - Canard.

E - Oui. La deuxième syllabe de canard, c'est (Montre son deuxième doigt fléchi)...

R - NARD.

E - Donc ça fait (pointe la première image)...

R - CHA.

E - (Pointe la deuxième image) NARD.

R - NARD.

E - CHA-NARD.

Le cas de RAMA (3/3)

« Cha-meau ? »

Dans cet extrait, nous constatons la persistance chez l'enseignante du contre-étayage, de même que du sur-étayage gestuel, dont Rama pourrait sans doute se passer, comme elle l'a montré auparavant.

Mais il est par ailleurs intéressant de s'attarder sur l'interrogation de Rama :

« *CHA-MEAU ?* ». Le fait qu'elle scande les syllabes laisse supposer qu'elle tente de donner une réponse finale, et non à identifier l'animal comme plus loin pour le « canard », qu'elle prononce d'une traite. Or, cette réponse l'étonne. Et pour cause : le mot final n'est pas censé être le nom d'un animal connu. Certes, nous avons vu que ce cas s'était présenté lors de la séance, et que l'enseignante l'avait même provoqué au tour précédent en donnant à Rama la carte arrière du renard à associer à celle du canard. Dès lors, cela aurait-il généré une certaine confusion chez Rama, dont ce « *CHA-MEAU ?* » serait l'écho, ou Rama témoigne-t-elle par là d'une appréhension assez fine de ce que doit être une réponse correcte ? Le doute nous semble permis.

En définitive, le jeu de postures engagé entre l'enseignante et Rama est assez immuable : les postures de contrôle et de contre-étayage enferment Rama dans une posture scolaire qu'elle n'a pas réellement l'occasion de dépasser.

En conclusion, Olga et Rama se montrent toutes les deux engagées dans la tâche prescrite. Elles commettent des erreurs semblables et prévisibles, leur nombre et leur variété étant sensiblement plus importants pour Olga. Pourtant, nous avons pu mettre en évidence le fait que les gestes d'étayage que l'enseignante adresse à ces deux élèves diffèrent considérablement de l'une à l'autre. Dès lors, le jeu de postures qui s'engage est dynamique et efficient dans un cas, moins stimulant dans l'autre. Pour comprendre et tenter d'expliquer cet état de fait, il nous faut revenir sur l'entretien d'autoconfrontation que nous avons réalisé avec l'enseignante quelques semaines après la séance observée.

6.3.3. Une perception différenciée des difficultés

Olga est perçue par l'enseignante comme une élève « *chouette. Elle traîne les autres, quoi* ». Il est vrai qu'elle participe beaucoup durant la séance, et qu'elle prend la parole à plusieurs reprises spontanément, témoignant d'un intérêt constant vis-à-vis de la situation. Si quelques-unes de ses interventions indiquent une certaine acuité phonologique (voir l'encadré ci-dessus), d'autres relèvent de la digression (voir plus haut).

Par ailleurs, c'est l'une des rares à ne pas respecter les règles de l'échange, lorsqu'elle répond à deux reprises à la place de camarades. L'enseignante la reprend une fois explicitement pour lui signifier que ce n'est pas à elle de répondre, et la deuxième fois indirectement en encourageant l'élève dont c'était le tour à réfléchir par elle-même. Et pour cause : Olga soufflait une réponse erronée. Autrement dit, il n'est pas du tout évident qu'au cours de la séance observée, Olga « *traîne les autres* » : elle aurait même plutôt tendance, parfois, à les dérouter.

En comparaison, l'enseignante identifie chez Rama des difficultés persistantes relatives à l'acquisition du vocabulaire, voire de la langue en général. Voici son analyse :

« Rama, elle a un manque de vocabulaire qui est assez impressionnant et elle n'est pas du tout dans la langue. Donc elle comprend les jeux de phono mais il lui manque le vocabulaire. Donc elle n'a pas le mot « cheval ». Si tu lui donnes le mot « cheval », elle est capable de faire l'inversion. Elle comprend le jeu mais elle n'a pas le vocabulaire. Et en fait, tout le souci que j'ai avec elle, c'est ça. Donc obligée de lui donner le mot pour qu'elle puisse faire le jeu avec les autres. Et même des mots simples, elle n'a pas. Et c'est un gros souci depuis le début de l'année. J'ai beau travailler le vocabulaire, revenir sans cesse dessus... (...). Et c'est surprenant parce qu'elle n'a pas le vocabulaire mais elle comprend les consignes. Elle arrive à comprendre les jeux et à les faire. Et elle est assez performante en phono si on enlève le fait qu'elle n'a pas les mots. Ça me perturbe beaucoup, je ne sais pas comment l'aider. Je suis démunie par rapport à ça ».

Cette analyse nous paraît pertinente en regard de ce que nous avons observé. En effet, les fois où Rama ne produit pas de réponses, c'est parce qu'elle ne peut visiblement pas remobiliser le nom des animaux représentés, en l'occurrence le lézard et le chameau ; alors qu'elle entre dans la tâche quand elle doit manipuler les syllabes d'animaux plus communs tels que le cochon, le lapin ou le canard, qu'elle choisit à trois reprises. D'ailleurs, le fait que Rama choisisse plusieurs fois une carte représentant un animal qu'elle connaît tend à contredire l'enseignante lorsque celle-ci remarque, lors du visionnage de la vidéo, que Rama « *n'y est pas* ». Il nous semble au contraire qu'elle tente de développer des stratégies pour mettre toutes les chances de son côté.

Dès lors, il peut paraître surprenant que l'enseignante se dise « *démunie* » face aux difficultés de Rama, dont les ressources pour réussir ne sont pas négligeables. Son

engagement est constant, comme en témoignent sa posture physique stable, de même que ses interventions qui jamais ne digressent. En outre, l'enseignante l'a parfaitement identifié : Rama comprend très bien la consigne et ses erreurs, d'un point de vue phonologique, sont du même ordre que celles de ses camarades, ni plus ni moins. Son déficit de vocabulaire, dont l'acquisition n'est pas l'objectif de la séance, pourrait tout à fait être compensé de différentes manières : en réduisant le corpus à des animaux connus ou en rappelant le nom des animaux représentés avant que Rama ne tente d'en manipuler les syllabes.

Or, la séance observée ne suffit pas à modifier *a posteriori* les représentations qu'a l'enseignante au sujet de Rama, ni au sujet d'Olga d'ailleurs. Tout se passe comme si, comme le pointe Richard Bossez (2023), une « *division sociale* » s'opérait, du fait des perceptions distinctes qu'a l'enseignante du niveau scolaire de ces deux élèves. Dans le cas d'Olga, ces perceptions concourent à « *lui donner un statut qui, non seulement, [la] valorise à ses yeux et aux yeux des autres élèves, mais également lui donne accès à des sollicitations cognitives différentes et généralement plus approfondies* » (Richard Bossez, 2023, p.278). En revanche, Rama ne bénéficie pas toujours de l'aide adéquate susceptible de lui permettre de contourner les difficultés qui parfois l'empêchent d'entrer dans la tâche. Par ailleurs, du fait d'un sur/contre-étayage fréquent de l'enseignante, Rama ne dispose pas des mêmes occasions que ses camarades de se confronter aux difficultés propres à la tâche prescrite, ce qui semble pourtant être de son ressort.

Rien d'étonnant à ce que ce phénomène échappe à la conscience de l'enseignante. A n'en pas douter, il n'y a rien de délibéré dans le fait qu'elle mette en place un ajustement différencié entre Olga et Rama. Au contraire, il y a fort à penser que l'enseignante est particulièrement attentive à Rama, la seule qu'elle appelle à deux reprises « *ma puce* ». Si elle établit sans s'en rendre compte un « *contrat didactique différentiel* » (Rochex, 2011), c'est sans doute parce qu'elle veut à tout prix que Rama réussisse. Pour cela, elle lui évite de se confronter à la tâche en même temps qu'elle saisit l'occasion de la séance pour lui faire fréquenter un vocabulaire qu'elle sait non consolidé. Ce dernier point donne raison à Margolinas et Laparra (2011), pour qui le fait que les élèves estimés en difficulté ne sachent pas toujours mettre en oeuvre toutes les connaissances pré-requises à une tâche « *renforce le maître dans l'idée qu'il ne faut rater aucune occasion de les travailler chacune* » (p.128), quitte à complexifier d'autant plus la tâche en question.

Mais il ne faudrait pas hâtivement en déduire que le découragement gagne Rama. Elle témoigne d'une certaine fierté chaque fois qu'elle parvient à produire une réponse exacte. De même, son sourire est entier quand, après la séance que nous avons observée, Rama s'applique à reproduire le dessin du dernier animal constitué par ses soins et à écrire son nom en cursive à partir d'un modèle en script. Elle triomphe de la complexité de ces deux dernières tâches et produit ainsi une trace écrite qui semble la satisfaire pleinement. Elle peut même redire le nom de l'animal en question sans aide avant d'archiver son travail. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que Rama est positivement impactée par la

volonté de l'enseignante de la voir réussir, puisqu'elle fait de cette réussite à laquelle elle finit par parvenir une source de contentement qui lui devient propre.

En conclusion, nous nous sommes appuyés sur le modèle du multi-agenda et du jeu de postures théorisés par Bucheton et Soulé (2009) pour évaluer dans quelle mesure une enseignante, en prise avec les caractéristiques d'une situation singulière, ajuste ses gestes d'étayage pour maintenir ses élèves sur l'axe de l'étude.

Si l'on en croit Bautier (2006), *« l'activité de l'enseignant peut s'analyser à travers trois éléments constitutifs du cadre mis en place. Tout d'abord l'entrée, c'est-à-dire l'explication du « faire », puis le guidage ou aide apportée notamment aux élèves les plus en difficulté et enfin la sortie de l'activité, l'évaluation, la confrontation ou non aux critères d'un travail achevé et satisfaisant »* (p.200). Notre analyse a montré que si l'entrée dans chacune des phases de la situation pêchait par le caractère laconique et imprécis des consignes données, la posture dominante de contrôle de l'enseignante a contribué au pilotage très serré de la séance grâce auquel chacun des élèves s'est exercé plusieurs fois à la procédure mentale visée. Cependant, l'étude de deux jeux de postures contrastés nuancent ce constat car il met en évidence le fait que l'appréciation qu'a l'enseignante des difficultés de ses élèves et de leur capacité à les surmonter impacte l'ajustement de son étayage.

Enfin, les derniers mots que l'enseignante adresse à ses élèves à la fin de la séance seront aussi les nôtres : *« vous avez très bien réussi cet exercice. Vous avez réussi à dissocier et réassembler les syllabes. C'était très dur à faire. Bravo ! »*. Ce geste ultime d'enseignement (l'un des très rares de la séance) a le mérite de reconnaître que la tâche était ardue, mais aussi celui de mettre enfin des mots précis sur les opérations réalisées.

7. UNE ANALYSE QUI SE PRETE A LA DISCUSSION

Intéressés par la description des mécanismes de différenciation scolaire dès l'école maternelle, notre cheminement nous a conduit à étudier au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage les phénomènes susceptibles de compromettre la construction d'un juste rapport au savoir dans sa double acception de rapport aux tâches et activités et au langage.

Nous avons montré que tous les ingrédients étaient réunis *a priori* pour que des malentendus entravent l'identification et, à terme, la réussite de la tâche. Mais, grâce aux travaux de Bautier et Rayou (2009), nous savions qu'au-delà du choix, de l'habillage et de la présentation de toute situation, « *un dialogue à potentiel didactique et cognitif, orienté, guidé* » (p.101) peut compenser les failles d'une situation bancale. Pourtant, nous n'avons pas assisté à un dialogue de ce type non plus. L'enseignante, véritable « *tour de contrôle* » (Bucheton, 2019), n'a cessé d'orchestrer des échanges de type questions/réponses, en permettant peu aux élèves d'échanger entre eux ou d'explicitier leur démarche.

Nous ne pouvons pourtant pas en déduire que la réflexion des élèves n'a pas été engagée. Déjà parce que dans la situation que nous avons analysée, la partition entre tâche et activité, entre « *acte moteur [et] activité intellectuelle* » (Bautier, 2006), ne nous a pas paru évidente, pour la simple raison que la tâche prescrite était précisément d'ordre intellectuel. En effet, le savoir visé était non déclaratif : il consistait dans la mise en oeuvre d'une procédure mentale qui, en dehors du choix des images, n'engageait pas d'actions physiques. La réussite des élèves était observable par la production d'un mot qui ne pouvait résulter que de la mise en oeuvre de la procédure visée (repérage/isollement/association de syllabes). Dès lors, à partir du moment où ce mot était produit, nous pouvions en déduire que l'activité intellectuelle de l'élève avait été effective. Or, tous les élèves ont réussi au moins une fois chacun sans erreur. Nous pouvons donc en conclure que la séance a porté ses fruits.

Si « *saut cognitif* » (Bonnery, 2011) il devait y avoir, ce n'est pas le langage employé par l'enseignante qui l'a permis. En effet, le langage utilisé par cette dernière n'a cessé d'osciller entre registre restreint (souvent) et élaboré (rarement) (Crinon, 2011). Pourtant, aucun élève ne s'est contenté de manipuler des cartes pour constituer un animal visuellement farfelu : le pilotage très contraint de la séance n'en a laissé ni le choix, ni le loisir. La posture de contrôle dominante chez l'enseignante a contribué au contraire à ce que se multiplient les essais/erreurs à un rythme soutenu, avec un puissant effet modélisant, et sans pour autant tendre « *l'atmosphère* » (Bucheton et Soulé, 2009). Alors qu'une lecture trop rapide du modèle du multi-agenda et du jeu de postures aurait pu nous laisser penser que la posture de contrôle était à endosser avec parcimonie pour ne pas entraver la réflexivité et l'autonomie des élèves, il nous a été donné d'en observer l'efficacité dans une situation singulière.

Ainsi, les élèves ont appris en faisant, refaisant et en voyant les autres faire et refaire. C'est seulement à la fin de la séance qu'ont été nommées par l'enseignante les opérations mentales que les élèves avaient appris à réaliser. Autrement dit, l'étayage majoritairement contrôlant a essentiellement visé à « *faire faire* » plutôt qu'à « *faire dire* » (Bucheton et Soulé, 2009). Il nous semble d'ailleurs justifié que le métalangage portant *a fortiori* sur des activités langagières se construise sur un temps long et dans l'après-coup en maternelle, tant le passage d'un langage en situation à un langage d'évocation constitue une gageure sur l'ensemble du cycle. Faire et refaire avant de pouvoir dire est particulièrement nécessaire à la maternelle où « *les élèves les moins performants (...) ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités (...). C'est lorsque le monde devient prévisible que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations introduites par l'enseignant dans les situations didactiques* » (Goigoux, 1997, p.5).

Toute la subtilité des propos de Goigoux réside dans la dialectique entre stabilité et rupture, que nous pourrions élargir à la question de la variété et de la variabilité des postures d'étayage de l'enseignant. Par exemple, dans la séance que nous avons analysée, ce n'est pas parce que la posture de contrôle est dominante que l'ajustement de l'enseignante est monolithique. Notre étude comparative de deux jeux de postures différenciés l'a montré, de même que la mise à jour du désatayage progressif planifié et mis en oeuvre durant la séance. Le contrôle donne plutôt une sorte de teinte générale à l'ensemble des échanges, répondant à une préoccupation omniprésente de pilotage. Il ne faut pas pour autant en conclure qu'il colore l'ensemble de la pratique de l'enseignante observée. Ne serait-ce que parce que nous l'avons vu à l'oeuvre pendant plusieurs jours, notamment endosser de manières prononcées des postures de lâcher-prise et d'accompagnement durant une séance de résolution de problème en mathématiques.

Finalement, à quelle échelle considérer la nécessaire flexibilité des postures : une séance, une séquence d'apprentissage, une année scolaire, une carrière ? Toutes les situations ne se prêtent pas à déployer un large éventail de postures d'étayage, d'autant plus à la maternelle où les séances sont courtes et où le jeune âge des élèves implique nécessairement beaucoup d'expérimentations et de répétitions sur un temps long avant de pouvoir engager un processus réflexif dans un langage élaboré. A trop dire que la situation (Richard Bossez, 2023) et l'activité de ses protagonistes (Bautier et Rayou, 2009) doivent être au centre de l'analyse, il pourrait y avoir un biais consistant à disqualifier une situation d'enseignement-apprentissage qui ne repose pas sur « *un langage élaboré et l'élaboration de connaissances par le langage* » (Crinon, 2011, p.78). Nous avons l'impression d'avoir d'autant plus évité cet écueil que la situation que nous avons analysée s'est finalement révélée efficiente malgré tous les malentendus latents qu'elle recélait. Non pas que cela nous encourage à remettre en cause les résultats concordants de très nombreuses

recherches en sociologie de l'éducation ou en didactique qui font désormais autorité. Plutôt, il s'agit de rappeler que le rapport au savoir se (dé)tricote sur un temps qui excède largement celui d'une séance de classe. L'oublier reviendrait à écraser les enseignants d'une responsabilité constante qu'il leur serait impossible à assumer.

Mais, en disant cela, l'apprentie-chercheuse que nous sommes ne chercherait-elle pas aussi à rassurer l'enseignante de maternelle en REP+ que nous sommes également ? Pour nous, la question de la différenciation scolaire constitue une problématique de métier centrale, *a fortiori* dans le contexte d'exercice qui est le nôtre. Nos lectures à ce propos ont été édifiantes car elles vont globalement toutes dans le même sens et sont donc sans appel : l'activité de l'enseignant est déterminante dans la survenue et la persistance des inégalités scolaires, y compris quand celui-ci pense mettre en oeuvre une différenciation pédagogique au bénéfice des élèves en difficulté (Laparra, Margolinas, 2011). Face aux constats alarmants, à l'importance des enjeux et à la complexité de la tâche, nous n'avons pas pu éviter de ressentir momentanément « *l'impuissance* » que Bautier et Rayou (2009), veulent pourtant éviter aux acteurs de l'école. D'autant que, de manière générale, les chercheurs travaillant sur la question qui nous occupe se gardent de prescrire des pratiques vertueuses, qui seraient à déduire en creux de celles qui sont délétères et, pour le coup, abondamment décrites. Tout cela pour dire qu'en tant qu'enseignante, les travaux que nous avons lus n'ont pas toujours été faciles à recevoir.

Dès lors, le risque était grand de projeter notre sentiment d'impuissance sur l'enseignante dont nous devons analyser la pratique. Plus grande encore était la tentation de ne surtout pas accabler cette dernière dans notre analyse, au nom de l'empathie professionnelle que nous nous devrions coûte que coûte entre collègues. Car nous nous trouvions, il est vrai, face à un dilemme que nous avons peu à peu conscientisé : comment adopter une posture d'apprentie-chercheuse suffisamment objective pour rendre compte sans parti-pris d'une pratique singulière tout en ne trahissant pas une forme de loyauté envers une enseignante qui non seulement acceptait de se prêter au jeu mais avec laquelle nous partageons par ailleurs bon nombre de préoccupations professionnelles ? Pour le dire autrement, le cas échéant, dans quelle mesure assumerions-nous de pointer les éventuels manquements dans la pratique observée ?

Derrière notre dilemme se cache la question du jugement de valeur. Alors que nous aurions souhaité, en notre for intérieur, observer une « *bonne pratique* » (Bautier, Rayou, 2009) se prêtant peu à la critique, nous avons été confrontés à une pratique *a priori* problématique. Pourtant, celle-ci s'est avérée efficace en terme d'apprentissages de élèves. Dès lors, analyser l'activité de l'enseignante observée ne nous a pas conduit à caractériser positivement ou négativement sa pratique, mais plutôt à questionner les ressorts de son efficacité dans un contexte donné. Finalement, l'enjeu est bien celui-ci lorsqu'il s'agit

d'analyser l'activité enseignante : rendre compte d'une pratique singulière en regard des effets qu'elle produit sur les apprentissages (Goigoux, 2017).

En outre, en plus de ne pas être intrinsèquement bonne ou mauvaise, toute pratique enseignante n'est pas figée. En effet, même si nous les convoquons peu dans notre cheminement théorique, les concepts de genre et de style professionnels empruntés à la clinique de l'activité (Clot, Faïta, 2000) nous ont été particulièrement utiles pour entériner le fait que tout travailleur assoit sa professionnalité dans l'activité tout autant qu'il la modifie perpétuellement par celle-ci. Parce que tout style est adossé à un genre et que le genre s'actualise sans cesse en se nourrissant de différents styles, il n'est question ni de fatalité ni d'immobilisme, mais d'activités qu'il s'agit de comprendre et de soumettre à la controverse pour générer un développement professionnel salubre. Dans cette perspective, tout l'enjeu de la relation professionnelle entre pairs ne se pose pas en terme de loyauté ou d'empathie, mais en terme de dialogue autour de préoccupations partagées, érigées au rang d'objets d'un travail à mener collectivement.

Conclusion

Il ne suffit pas de décréter dans une circulaire de rentrée qu'il « *faut ne laisser aucun élève sur le chemin* »¹² pour que tous réussissent à l'école : en matière de traitement des inégalités scolaires, la parole performative s'avère inefficace. Une telle déclaration relève du voeu pieux si l'on ne fait pas l'effort de décrire et comprendre les mécanismes des processus de différenciation scolaire. Nous nous sommes donc prêtés à l'exercice, en focalisant notre attention sur le premier maillon de la chaîne scolaire : l'école maternelle.

En adoptant une perspective socio-historique, nous avons pu mettre en évidence le fait que la maternelle s'est construite dans un processus long et complexe, qui a imprimé dans les pratiques enseignantes des logiques très hétérogènes. Si, malgré tout, les élèves issus de milieux favorisés y réussissent assez invariablement, c'est que leur socialisation familiale les y prépare. De leur côté, les enseignants - eux-mêmes appartenant à une classe relativement privilégiée, du moins acculturée à l'école - n'ont pas nécessairement conscience de la nécessité de rendre lisibles pour les élèves moins favorisés les réquisits scolaires et la manière de les satisfaire.

En découle un certain nombre de malentendus possibles, résultant de mauvaises interprétations par les élèves des situations que mettent en place les enseignants. En effet, il ne suffit pas de concevoir une situation d'enseignement-apprentissage pour que celle-ci permette à chaque élève de construire un rapport au savoir susceptible de lui assurer la réussite. Au-delà de la conception de cette situation, les modalités matérielles, organisationnelles et langagières de sa mise en oeuvre, sans cesse renégociées dans et par l'activité de chacun des protagonistes, doivent contribuer à ce que tous les élèves construisent un juste rapport à la tâche prescrite, à l'activité intellectuelle visée et au langage. Plus exactement, c'est dans une co-activité plus ou moins ajustée entre l'enseignant et l'élève que se joue, se rejoue ou se déjoue la différenciation scolaire.

Cependant, une entrée par l'analyse de l'activité ainsi que l'adoption du modèle du multi-agenda et des jeux de postures (Bucheton et Soulé, 2009) nous ont permis d'étudier finement pourquoi, en dépit des malentendus qu'elle recèle *a priori*, une situation singulière peut finalement s'avérer concluante en terme de réussite des élèves, sans qu'un ajustement optimal y soit toujours déployé. Loin de remettre en cause les travaux dans la lignée desquels nous nous inscrivons, notre analyse conduit à rappeler que c'est dans la réitération de situations problématiques sur un long terme que s'enkystent les inégalités scolaires.

¹² Bulletin Officiel n°26 du 27 juin 2024

Mais il nous semble qu'elle montre également que les enseignants ne sont pas dépourvus de ressources internes leur permettant d'éviter certains écueils, malgré la conscience possiblement réduite qu'il peuvent avoir, parmi toutes les préoccupations qui les occupent, des processus de différenciation.

A la fin de l'entretien d'autoconfrontation que nous avons mené avec elle, l'enseignante que nous avons observée conclue :

« Moi, ce qui m'a sauté aux yeux dans [la vidéo de la séance], c'est l'œil que j'ai, mais qu'on a tous en tant qu'enseignants, sur tout ce qui se passe dans la classe. C'est-à-dire que moi, je vois mes yeux qui partent, la main qui fait ça, un qui commence à parler. Là, quand S (l'ATSEM) revient, de lui dire, ah, c'était occupé et elle va s'installer là. Et je me dis, en fait, on est en surchauffe tout le temps, quoi, de rien lâcher. Et je trouve ça impressionnant parce qu'on le sait, mais à voir, c'est énorme ».

Nous entendons par « ne rien lâcher » entre autre « ne lâcher aucun élève ». Nous en sommes convaincus : la volonté d'assurer la réussite de tous les élèves est bien présente chez les enseignants. Mais elle doit être outillée pour pouvoir se concrétiser pleinement. Or, la valorisation actuelle de l'enseignement explicite perçu comme remède privilégié aux malentendus nous semble justement porteuse d'un malentendu : celui de laisser penser qu'explicitier est non seulement suffisant, mais par ailleurs infaillible. Notre cheminement a montré que les inégalités scolaires s'ancrent dans des processus complexes. Tenter de les réduire ne saurait se limiter à l'application d'une seule et unique recette. La controverse doit pouvoir s'engager entre enseignants pour les amener à questionner leurs pratiques, étayée par les apports abondants et concordants de la recherche. Dans cette perspective, la formation doit pouvoir jouer un rôle essentiel. Non pas une formation prescriptive et possiblement culpabilisante, mais une formation qui permet de lire et comprendre le réel de la classe, pour mieux le transformer.

Références bibliographiques

AMIGUES, ZERBATO-POUDOU (2009). Comment l'enfant devient élève. RETZ

AMIGUES, R., GARCION-VAUTOR L. (2002). « *L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : une coopération maîtresse-élèves* ». Les dossiers des Sciences de l'Education, n°7, p 59-68.

BARBIER J.M., DURAND, M. (2017) Encyclopédie d'analyse des activités, Chapitre 1 : « *Prendre l'activité comme objet d'analyse* », PUF, pp. 9-32.

BAUTIER, E (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. Chronique Sociale.

BAUTIER E, RAYOU, P. (2009) Les inégalités d'apprentissage, PUF.

BAUTIER, E., GOIGOUX, R. (2004). « *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* ». Revue Française de Pédagogie, n°148, p 89-100.

BAUTIER, E., CHARLOT, B. et ROCHEX, J.-Y. (2000) « *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir* », in VAN ZANTEN, A. (dir.) L'école, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, pp. 179-188.

BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y. (1997). « *Apprendre : des malentendus qui font la différence* ». dans J. DEAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.P., Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs, Paris, La Dispute.

BONNERY, S. (2011). « *Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux* », in ROCHEX J.Y., CRINON, J., La construction des inégalités scolaires, PUR.

BUCHETON D. (Dir), (2002) L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Octares, Toulouse.

BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009). « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* ». Éducation & didactique, 3, 29-48. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/educationdidactique.543>

BUCHETON D. (2017). « *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* » Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, CNESCO/IFE.

BUCHETON D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos.

CHARLOT, B. (2018). Entretien avec Reis, R. et Da Silva, V. « *Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école* ». *Le sujet dans la cité*, N° 8(2), 239-250. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.008.0239>.

CLERC-GEORGY, DUVAL (2020). « *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle* », in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., *La construction des inégalités scolaires*, PUR.

CLOT, Y. FAITA D. (2000). « *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes* », *Travailler*, 4 : 7-42.

CRINON, J. (2011). « *Les pratiques langagières dans la classe et la co-construction des difficultés scolaires* », in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., *La construction des inégalités scolaires*, PUR.

DURAND, M., RIA L., FLAVIER E. (2002). « *La culture en action des enseignants* », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n o 1, 2002, p. 83 à 103.

GOIGOUX, R. (1998). « *Sept malentendus capitaux* ». Forum pour l'école maternelle. 28 janvier 1998.

GOIGOUX, R. (2009), « *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants* », *Éducation et didactique* <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

JOIGNEAUX, C. (2011). « *Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle : un cas d'école ?* », in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., *La construction des inégalités scolaires*, PUR.

JORRO, A. (2007). « *L'agir professionnel de l'enseignant* ». Publié dans séminaire de recherche du centre de recherche sur la formation. Paris : CNAM.

LANTHEAUME F. (2007) « *L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance* ». Education et sociétés, n°19/2007/1, pp 67-81.

LAPARRA, M., MARGOLINAS, C. (2011). « *Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les inégalités des élèves* », in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., La construction des inégalités scolaires, PUR.

MOUCHET, A. (2016). « *Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action* ». Savoirs, 40, pp 9-70. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/savo.040.0009>

MARGOLINAS, C., LAPARRA, M. (2011). « *Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire* », in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., La construction des inégalités scolaires, PUR.

REUTER, Y. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux didactiques, DeBoeck.

RICHARD-BOSSEZ, A (2020). L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités, Presses Universitaires de Rennes.

ROCHEX, J.Y. (2011). « *Au coeur de la classe, contrats différentiels et productions d'inégalités*, in ROCHEX, J.Y., CRINON, J., La construction des inégalités scolaires, PUR.

ROCHEX, J.Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire, Presses Universitaires de France

TERRAIL, J.P. (1997). « *L'essor des scolarités et ses limites* », La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux. Paris, La dispute.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Presses Universitaires de Lyon

Annexes

Annexe 1 : Transcription linéaire de la séance analysée

Annexe 2 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Olga

Annexe 3 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Jawad

Annexe 4 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Malik

Annexe 5 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Rama

Annexe 6 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Lina

Annexe 7 : Transcription de l'entretien d'autoconfrontation

Annexe 1 : Transcription de la séance analysée

E : Enseignante

É : élèves qui s'expriment simultanément

O : Olga

J : Jawad

M : Malik

R : Rama

L : Lina

- Lorsque les élèves prononcent des syllabes, celles-ci sont transcrites en capitales.
- Lorsque les élèves scandent des mots en syllabes, celles-ci sont en capitale et séparées par un trait.
- Lorsque les élèves fusionnent deux syllabes sans les scander, le mot produit est écrit en minuscules, sans trait séparant les syllabes.

PHASE 1

Durant cette première phase, l'enseignante exécute une séquence de gestes quasiment immuable, chaque fois qu'elle introduit un animal et qu'elle s'adresse à un élève :

1. *Elle pose les deux images représentant l'animal côte à côte sur le tapis.*
2. *Elle désigne du doigt la première image et attend que l'élève dont c'est le tour prononce la syllabe correspondante.*
3. *Elle désigne du doigt la deuxième image et attend que l'élève dont c'est le tour prononce la syllabe correspondante.*
4. *Elle intervertit les deux images.*
5. *Elle désigne du doigt la première image et attend que l'élève dont c'est le tour prononce la syllabe correspondante.*
6. *Elle désigne du doigt la deuxième image et attend que l'élève dont c'est le tour prononce la syllabe correspondante.*
7. *Elle sépare les deux images et les laisse sur le tapis.*

E - Nous allons faire un petit travail avec ces animaux. D'accord ? Cet animal, est-ce que vous vous en rappelez ? Comment il s'appelle ? Ça vous a fait rire.

L - Euh, une vache ?

E - Alors je l'enlèverai, mais je voulais savoir si vous vous en rappelez.

M - Un taureau.

J - Un mouchon.

E - C'est un BI-SON. Vous vous rappelez ? Bison. Et si on le changeait, ça faisait ?

L - SON-BI

E - SON-BI. BI-SON. SON-BI. D'accord ? Donc on avait le bison. Je vous l'enlève parce que je n'étais pas sûre que vous vous en rappeliez. Celui-là, vous devez vous en rappeler.

é - Panda.

E - PAN-DA. Si je l'inverse, ça fait quoi ?

J - DA-PAN

E - Non. Je vais lever la main. PAN-DA. Et là ?

é - DA-PAN

E - Ok. Donc ça, j'ai. Cet animal-là, qu'est-ce que c'est ?

é - Canard. (E Désigne chacune des étiquettes). CA-NARD. NARD-CA.

E - Ok. Ca, ça marche bien. Allez. Celui-là d'animal, c'est quoi ?

é - Tortue. TUE-TOR.

E - Alors, J, tu ne vas pas le crier à chaque fois pour que tout le monde puisse le faire. M, tu me fais celui-là. C'est quoi ce mot ? C'est quoi cet animal ?

L - Dromadaire.

E - Non.

J - Chameau.

M - Chameau.

E - CHA.

M - MEAU.

E - Si j'inverse ?

M - MEAU-CHA.

E - Très bien, M. R, à toi. Comment il s'appelle cet animal ?

R - ...

E - C'est quoi cet animal ? Cheval.

R (chuchote) - Cheval.

E - Alors, dis-le.

R - CHE-VAL

E - Et si j'inverse, ça fait quoi ?

O - VAL-CHE

E - Non, c'est elle.

R - VAL-CHE.

E - Très bien. Ensuite, L, comment s'appelle... Si je te le mets à l'envers, ça ne va pas. *(Les images étaient orientées vers l'enseignante, pas vers L)*

L - LA-PIN.

E - Et si j'inverse ?

L - PIN-LA.

E - Très bien. O, à toi. Celui-là, c'est quoi ?

O - SOU-RIS
 E - Et si j'inverse ?
 O - RIS-SOU.
 E - Très bien. Vous êtes champions, là ! Celui-ci, J ?
 J - CO-CHON.
 E - Et si j'inverse ?
 J - CHON-CO.
 E - CHON-CO. CHON-CO. Ok. M, c'est qui cet animal dangereux ?
 M - Un requin.
 E - Alors, dis-moi.
 M - Un requin. Un requin.
 E - Non. Regarde mon doigt.
 M - C'EST-UN-RE-QUIN.
 E - RE-QUIN.
 M - QUIN-RE.
 E - Ok. Ici. R, c'est quoi, ça ?
 R - Poisson.
 E - Alors, vas-y.
 R - POI-SSON
 E - Et si j'inverse ?
 R - POI
 E - Non.
 R - SSON-POI.
 E - Très bien. L.
 L - RE-NARD.
 E - *Intervertit les deux cartes*
 L - RE
 E - Non.
 L - NARD-RE.
 E - Très bien. O.
 O - ZARD.
 E - Redis, Pardon. J'ai pas entendu. Tu as dit ?
 O - ZARD
 E - Oui, mais non. Regarde mon doigt.
 O - LE-ZARD
 E - OK. Et l'inverse ?
 O - ZARD-LE
 E - ZARD-LE. OK. Et le dernier ? J ?
 J - MOU-TON. TON-MOU.

PHASE 2

E - Ok. Super. On va maintenant faire le vrai jeu, parce que ça, c'était pour se mettre en forme. Euh, M (*est à quatre pattes, ne regarde pas l'enseignante*), est-ce que tu veux t'asseoir correctement, s'il te plaît ?

J - On va faire...

E - Écoute. M ! D'accord ? C'est bon, c'est un téléphone posé. D'accord ? Est-ce qu'on est prêts à écouter la consigne ? Oui ? On regarde, M ? Je suis là. On a plein de mots, de deux syllabes, qui ont été découpés. D'accord ? On va essayer d'inventer des animaux.

D'accord ? Donc on va prendre deux cartes et on va essayer de dire quel est le nom de cet animal extraordinaire. D'accord ? Ça veut dire qu'il va falloir réfléchir. On connaît tous les mots. Est-ce que moi je vous en fais un en exemple ?

J - Oui.

O - Non.

E - Non ? Non. Tu essayes de le faire ? Oui, non ?

O - Oui, je vais essayer.

E - Tu essayes ?

O - Ca (*montre une image*).

E - Oui. (*O montre une deuxième image, qui complète la première pour constituer un animal connu*). Mais moi je veux pas ça. Je le connais, cet animal. Moi je veux un animal extraordinaire. Tu vas prendre, par exemple... Moi je vais faire cet animal extraordinaire (*prend deux cartes représentant des parties d'animaux différents*) et je vais l'appeler...

O - TOR-MOU

E - Non.

O - TOR-TUE

E - C'est quoi cette syllabe ?

L - TOR-MON. MOU.

E - Non, MOU c'est pas celle-là.

L - TON

E - Alors ça va s'appeler ?

O - TOR-MOU

L - TOR-TOU

E - C'est quoi ça ? Tu me l'as dit.

L - TON

E - TON. Donc ça va faire ?

L - TOR-TON

E - TOR-TON. Mon animal extraordinaire s'appelle TOR-TON. C'est un mélange de tortue et de mouton.

J - C'était difficile.

E - TOR-TON, c'est mon animal extraordinaire. Eh bien, O, à toi. Essaie de nous faire un animal extraordinaire. Tu choisis une tête d'abord. Choisis d'abord une tête. Celle que tu veux (*O prend une image sur laquelle figure la tête d'un animal*). D'accord. Comment elle s'appelle cette tête ?

O - Lapin.

E - Non.

O - LA.

E - Et ça c'est quoi ?

O - PAN

E - Là (*pointe la deuxième image*). Non, c'est pas PAN là.

O - TA.

E - Là. Là. C'est un panta ? (*Accentue la dernière syllabe*)

J - DA

E - Alors ? Laissez-la réfléchir.

O - DA

E - Donc ça va faire ?

O - PAN-DA

E - Alors, regarde. Tu m'as dit ça c'est LA. Je suis d'accord. Ça c'est PAN...

O - DA

E - DA. Donc ça veut dire... (*Montre la première image*)

O - PAN-DA

E - Non. Lui c'est quoi ? C'est quoi ? C'est quoi cette syllabe ? (*Montre la première image*)

O - LA. (*E montre la deuxième image*) PAN. (*E hoche la tête négativement*) DA.

E - Alors, vas-y.

O - LA-DA.

E - LA-DA. Elle a fait un animal extraordinaire qui s'appelle LA-DA. Super. On le met à côté.

J, à toi de choisir d'abord une tête et après les fesses d'un autre animal. (*J choisit une première image*). Alors, comment elle s'appelle cette tête ?

J - CHE

E - CHE. Tu me la donnes, comme ça tu peux choisir maintenant les fesses que tu vas lui mettre. Allez, choisis-en. (*J donne une deuxième image à l'E*). Oh ! Réfléchis bien. Ça, tu m'as dit, c'est...

J - CHE-QUIN

E - Super. CHE-QUIN

L - Chequin il s'appelle ?

E - Ben oui, parce que c'est quoi ça ? (*Montre la deuxième image*)

L - QUIN.

E - RE-QUIN (*montre la deuxième syllabe sur ses doigts*). Donc, il a pris la deuxième syllabe

et il nous a dit CHE-QUIN. Oh, super !

M - À moi.

E - À toi, M. (*M montre une première image*). Une tête. Comment elle s'appelle cette tête ? C'est quoi cette syllabe ?

M - RE.

E - RE. Maintenant, cherche des fesses à cet animal extraordinaire. (*M donne une deuxième image à l'E*). Réfléchis bien. Quelle est cette syllabe ?

M - ZARD.

E - Alors, ça fait quoi ?

R -RE-ZARD.

E - RE-ZARD.

L - Rezard ?

E - (*à M*) Assieds-toi et arrête de bouger, s'il te plaît. (*R donne une première image à l'E*). Comment s'appelle cette syllabe, ma puce ?

R - CO.

E - CO. Tu nous trouves des fesses à cet animal extraordinaire ?

M rigole quand il entend « fesses ». L'E lui demande de se taire en mettant un doigt sur la bouche.

E (*chuchote*) - J, assieds-toi sur les fesses. Sur les fesses. Sur les fesses.

E - (*R montre une deuxième image, hésite*). Ah, on y va. (*R montre une autre image, avant de reprendre celle qu'elle avait choisi au départ*). Oui, celle-là, elle était pas mal. Donc, tu m'as dit ça, c'est... (*Montre la première image*)

O - CO

E (*à O*) - Non. C'est elle.

R - CHON.

E - Non, ça (*Montre la première image*).

R - CO.

E - CO. Attention, là, réfléchis. C'est la deuxième...

R - PIN.

E - PIN. Alors, ça fait...

R - CO-PIN.

E - Copin ! C'est rigolo, un animal extraordinaire qui s'appelle Copin. Super ! L, à toi. Choisis une tête. (*L donne une première image*). Comment elle s'appelle cette syllabe ?

L - SOU. (*L donne une deuxième image*). NARD.

E - Et alors, ça fait ?

L - SO-NARD.

E - SOU

L - SOU-NARD

E - Sounard. Il est un peu bizarre, hein, cet animal, Sounard, quand même, hein. Super. À toi, O. On y va. On choisit une tête, d'abord. (*O parcourt les images des yeux et hésite*). Il y en a plein, encore, hein. Allez.

L - Il est bizarre, celui-là (*en désignant une image*).

E - (*O donne une première image*). Comment elle s'appelle cette syllabe ?

O - PAN.

E - PAN. Et on lui trouve des fesses.

R rigole quand entend le mot « fesses ».

O - (*Donne une deuxième image à l'E*). TUE.

E - PAN-TUE.

O - PAN-TUE.

E - Super.

L - Un peu bizarre, hein, quand même.

E - Un peu bizarre, effectivement. Je suis d'accord. A toi, J.

J - (*Prend une première image*) POI.

E - Oui.

J - (*Prend une deuxième image*) MEAU. POI-MEAU.

E - POI-MEAU. Super.

O - Il est trop drôle.

E - Je sais pas comment il peut se déplacer, cet animal. Je sais pas s'il saute, s'il nage, s'il marche.

O - Avec des pattes arrière peut-être ?

E - Je ne sais pas. À toi, M. Un animal encore.

M - (*Prend une première image*) RE.

E - RE. Tu me la donnes ? Tu trouves des fesses à cet animal. (*M rigole, puis donne une deuxième carte*).

L - Là, il peut marcher.

M - RE-CHE.

E - Non.

M - RE-VAL

E - RE-VAL. Et tu as raison (*regarde L*), celui-là il peut marcher. Super ! Bravo M. R, à toi. Choisis-nous une petite tête. (*R cherche*).

O - (*Regarde l'animal qui a été assemblé par M*). Maîtresse, celui-là il a des poils, et là pas de poils.

E - Oh, un petit peu, quand même. (*R donne une première image*). Alors c'est quoi cette syllabe, R ?

R - NARD.

E - Non, c'est la première syllabe.

R - CA.

E - CA. Et maintenant trouve-lui des fesses. J, tu peux t'asseoir s'il te plaît ? Allez, choisis-nous des fesses, il y en a quelques-unes encore, celles que tu veux. *(R s'immobilise et parcourt les images restantes des yeux)*. Essaie avec celui-là *(E choisit une image, la place à côté de celle qui a déjà été choisie et montre à R)* C'est quoi ça ? *(R hoche la tête négativement)*. Qui c'est qui peut l'aider ? *(O lève le doigt)*.

O - C'est la dernière de renard, c'est RE.

E - Oui. Non. C'est pas RE, RE il est...

O - NARD

E - NARD. Donc ça fait quoi ? *(Tous les élèves observent les deux images côte à côte)*.

J - Canard !

E - Ça fait canard. Est-ce que c'est un canard ?

é - Non.

E - C'est pas un canard, mais, mais on entend le mot canard. Ca c'est rigolo quand même.

O - C'est parce qu'il peut marcher. D'habitude, ils peuvent pas marcher.

E - Pourquoi ça fait ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ?

O - Mais parce que, après... Parce que... NARD et NARD, ça fait canard.

E - Ah ! NARD, NARD. CA-NARD. RE-NARD. Ça veut dire que les deux ils finissaient...

O - NARD.

E - Par NAR. Et que quand on inverse, ça fait quand même canard. Alors qu'on a un canard ?

O - Une tête de canard.

E - Et des fesses de renard. Extraordinaire ! À toi. *(Regard L, qui cherche et donne une première syllabe)*. Comment ça s'appelle cette syllabe ?

L - CHA

E - CHA. *(À J)* Assieds-toi.

L - *(Donne la deuxième image et fixe les deux images côte à côte)* CHA-CO.

E - Non.

L - CHA-CHON ? *(L'E hoche la tête)*. Chachon ?

E - Chachon, c'est rigolo ça ! Chachon, on le connaissait pas celui-là. A toi *(regarde O)*.

O - *(Donne une première image)* LE. *(Donne une deuxième image)* SOU.

E - Ah non, réfléchis.

O - RIS

E - Alors ça fait...

O - LE-RIS

E - LE-RIS. Il est rigolo ce petit animal. J, tu nous fais le dernier.

J - *(Prend les deux cartes restantes, qu'il assemble)* Mousson.

E - MOU-SSON.

J - Et sonmou.

E - Oui, mais là on fait MOU-SSON. (*Plusieurs élèves répètent*). C'est presque comme mouton...

O - Mousson. SSON.

E - Mais il y a quand même un petit phonème qui change. SSON. MOU-SSON. Ils sont extraordinaires ces animaux.

J - Eh ! Il a des (*Regarde les deux images assemblées*)... Celui-là, il a...

O - (*Regarde les deux dernières images assemblées*). Maîtresse, en vrai, y a beaucoup de T.

PHASE 3

E - Oui. Dites donc, bravo, vous avez été très fort. Alors vous savez ce qu'on va faire ? (*Regarde O qui a basculé en arrière et s'est cogné contre un banc*) Attention. Ça va ? Peut-être il faut arrêter de bouger autant. M (*qui tourne le dos à l'E*), on est là (*M se retourne*). On refait une deuxième partie, mais là... (*Dispose les images sur le tapis. J s'approche et s'apprête à prendre une image*). Non (*à J*).

L - Je peux aller aux toilettes ?

E - Vas aux toilettes (*L se lève pour quitter la classe*). Mais par contre, vous allez chacun faire votre animal. Réfléchir dans votre tête, et essayer de me montrer les deux cartes en me disant comment ça s'appelle.

R - Je peux faire pipi ?

E - (*à R*) Non, il y a déjà quelqu'un. (*À tous*) D'accord ? Je vous les remets tous. Et vous allez réfléchir qu'est-ce que ça va donner. Chacun fait son animal. Réfléchis. Et à tour de rôle, on va dire ce que c'est. Faites-le. Allez. Choisissez votre animal.

M - Les fesses !

R - C'est un canard. C'est un morceau de canard, ça.

E (*à R*) - Oui, mais il faut que tu cherches...

O - J'ai fini.

E (*à O*) - Ben, tu as fini. Tu restes assise en attendant que tout le monde trouve. Tu as répété comment on le dit ?

J - Maîtresse, je voulais prendre ça !

E - (*à J*) Tu prends un autre ? Regarde-le, tout ce qu'il y a. (*à R*) Allez, cherche-lui des fesses à cet animal et cherche comment il s'appelle cet animal extraordinaire.

O (*à l'E*) - TOR...DA, TOR-DA.

E - J, tu as fait ton animal ?

J - Oui.

E - Très bien. Tu as répété comment il s'appelle dans la tête pour nous le dire ? Réfléchis. R, cherche des fesses à ton animal extraordinaire.

M - Ah, je sais !

E - (à M) Réfléchis comment tu vas l'appeler cet animal.

M - SOU...QUIN, SOU-QUIN, souquin.

E (*chuchote*) - (à M) Reste assis.

J - (*Regarde les images qu'il a assemblées*) RE-LE.

E - (*Pointe la deuxième image qu'a choisi J*). C'est la première ou la deuxième syllabe du mot-là ?

J - La première ? Deuxième.

E - La deuxième. Alors réfléchis quelle est la deuxième syllabe de ce mot, J. (*Les autres élèves ont terminé d'assembler leurs images*). C'est quoi la deuxième syllabe de ce mot ? Regarde. (*Lève deux doigts, puis fléchis le premier*) Première, c'est...

J - RE.

E - Non. La première de celui-là (*Montre la deuxième image*), c'est...

J - LE.

E - Et la deuxième ?

J - ZARD.

E - Donc ça, c'est... (*Montre ses doigts et les fléchit l'un après l'autre en même temps qu'elle dit les syllabes*) LE ou ZARD ?

J - ZARD.

E - Donc réfléchis maintenant ça fait... (*Montre la première image*) C'est quoi celle-là de syllabe ? Tu me l'as dit tout à l'heure.

J - Relé.

E - RE, RE. Et ça ? (*Montre la deuxième image*).

J - LE.

E - Ça, c'est la deuxième syllabe. Réfléchis. J, tu m'as dit que c'était la deuxième syllabe. Regarde. Regarde les doigts (*lève deux doigts l'un après l'autre en disant les syllabes*) LE-ZARD. Ça, c'est (*Montre la deuxième image*) ... Tu m'as dit c'est ZARD. Donc ça fait quoi ?

J - Rezard.

E - Rezard. Très bien. Tu as fait ton animal, L (*L est revenue des toilettes pendant que l'E échangeait avec J*) ? (L hoche la tête). Alors tu as réfléchi ce que c'est ?

M - (*A assemblé deux nouvelles images*). Eh, regarde, j'ai pris...

E - Laisse tout le monde réfléchir. Réfléchis dans ta tête. On est prêts ? On le dit ? Allez, on commence par O. Montre-nous ton animal.

O - Tourda. Tourda.

E - Comment tu as dit ?

O - Tourda.

E - TOUR ? C'est pas TOUR, ça, c'est...

O - TOR. TOR... (*E montre la deuxième image*) DA.

E - Torda, très bien. J, est-ce que tu as le tien d'animal ?

J - Oui.

M - SE-QUIN. Sequin. *(L'E tend le bras vers lui, la main levée, tout en regardant J)*

J - RE-LE.

M - Chepin. *(l'E a toujours le bras tendu devant lui)*.

E (à J) - Non.

J - Rezard.

E - Rezard. Oui, c'est la deuxième syllabe, les fesses. M, est-ce que tu as un animal? *(M regarde devant lui deux paires d'images qu'il a assemblées)*. Un seul, je te demande. Je veux qu'un seul animal, M.

M - CHE, CHEL-PIN.

E - Comment ça ?

M - Chepin.

E - Chepin, oui. Moitié cheval, moitié lapin. Chepin. *(à R)* A nous, ma puce *(prend les images choisies par R et les lui montre)*. Comment il s'appelle?

R - *(Montre du doigt la première image)* CA... *(Montre du doigt la deuxième image)* POI.

E - Non. C'est la deuxième syllabe, c'est pas la première.

R - Poisson.

E - Alors ça c'est POI-SSON *(lève deux doigts l'un après l'autre en même temps qu'elle dit les deux syllabes)*. C'est celle-là *(fléchit le deuxième doigt)*, c'est SSON. Donc ça va faire...

L - CA.

R - CA-NARD.

E - Non. *(Montre la première image)*. CA... *(Fléchit le deuxième doigt)*...

L - SSON. *(l'E hoche la tête dans sa direction)*.

E - CA-SSON, elle t'a aidée, L. La deuxième syllabe de... R *(détourne le regard)*. La deuxième syllabe de POI-SSON *(deux doigts sont levés)* c'est SSON *(fléchit le deuxième doigt)*. Donc ça fait CA-SSON. *(R hoche la tête)*. D'accord ?

L - Caleçon !

J - C'est quoi qui faisait CA ? *(L'E le regarde en levant la main)*.

E - À toi, L, ton animal.

L - CO... CO...

O *(chuchote)* - CHE *(l'E tend le bras vers elle, la main levée, et continue de regarder L)*.

E - CO. *(à O)* Laisse-la faire. *(à L)* L'écoute pas, réfléchis, toi.

L - Cochh...e

E - Non. *(Montre la deuxième image)*. C'est la deuxième syllabe.

L - VAL.

E - Donc ça fait...

L - Cochhh... CO-VAL.

E - Coval, bravo.

L - Coval.

E - On fait une dernière...

J - On dirait chorale !

E - On fait un dernier mot chacun.

L - Comme si c'était chorale !

E - Presque chorale, ça finit pareil.

M - Un point ! Point !

E - Chut. On fait chacun un dernier animal extraordinaire. (*J et M touchent les mêmes images*) Non, non. M, tu choisis un animal, (*à J*) Toi aussi, tu choisis un animal, allez. Et réfléchissez comme on le dit, hein. On doit pas hésiter, ce coup-ci.

M - (*Regarde les images qu'il a appariées*) Je suis sûr qu'il va marcher !

L (en aparté à la maîtresse) - (*Lève la deuxième image, puis la première*) Tuemou, Tuemou.

E (*à L*) - Et alors, si on le dit dans le bon sens ? (*L inverse les images, et l'E les remet dans l'ordre*). Si on les dit dans le bon sens ?

L - TUE

E - Non. (*Montre la première image*). Ca c'est pas TUE.

L - MOU-TUE.

M - Ca c'est requouin. RE-QUIN.

E - (*J veut prendre une des images choisies lors du tour précédent, que l'E a mis de côté*). Non, celui-là, il est là. Est-ce qu'on y est, M, tu as un animal ? J aussi ?

M - (*Pose la deuxième image qui représentait l'arrière du requin, en choisit une autre et montre les deux images qu'il a assemblées*) Oui, ça c'est RE, renard.

E - Chut, chut. On est prêts ?

M - RE-NARD.

E - Allez, on commence avec L, ce coup-ci.

L - TUE-MOU.

E - Non.

L - Moutue.

E - Redis bien le.

L - Moutue.

E - MOU-TUE. Tu le gardes. R, c'est quoi ton animal à toi ?

M - Eh, c'est le renard !

E - M, chut ! C'est quoi ce mot ? (*Pointe la première image*). Ça, c'est un CHA-MEAU. Donc ça fait...

R - CHA-MEAU ?

E - Ça, c'est CHA. Et là, c'est (*pointe la deuxième image*)...

R - Canard.

E - Oui. La deuxième syllabe de canard, c'est (*Montre son deuxième doigt fléchi*)...

R - NARD.

E - Donc ça fait (*pointe la première image*)...

R - CHA.

E - (*Pointe la deuxième image*) NARD.

R - NARD.

E - CHA-NARD. Tu le gardes. M, à toi.

M - RE-NARD.

E - Renard ! Est-ce que c'est un renard?

M - Oui.

E - On entend le mot renard. C'est le RE de requin. Le NARD de renard.

O - Ebé ça fait renard !

E - Et ça nous dit renard. Et est-ce que l'image, c'est un renard ?

J - Non.

L - C'est comme, comme canard.

E - Ça fait comme pour canard, c'est extraordinaire. (*à M*) Garde-les, garde-les, M. J, toi, montre-nous tes images, pose-les qu'on les voit. Dis-nous ce que c'est.

J - POI-SSON.

E - POI. Ca je suis d'accord (*Pointe la première image*) POI...

J - SSON

E - Non.

J - Poimeau.

E - Poimeau. Très bien. Garde-la. (*à O*) À toi. Montre-nous.

O - (*Donne à l'E la première image*) LA.

E - LA...

O - CO.

E - Non. C'est pas la première syllabe, c'est la deuxième.

O - CHON.

E - Alors ça fait...

O - LA-CHON.

E - Très bien. Vous avez un animal extraordinaire. Vous vous êtes... M, tu écoutes (*manipule les images qu'il a choisies*)? Tu écoutes ? M, coucou ! Regarde-moi là. M ! Pose les cartes et regarde-moi. Là, coucou. Fixe (*Pointe ses deux yeux en regardant M*). C'est très bien. Vous avez très bien réussi cet exercice. Vous avez réussi à dissocier (*éloigne deux doigts*) et reassembler (*rapproche deux doigts*) les syllabes. C'était très dur à faire. Bravo.

Annexe 2 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Olga

PHASE 1		
1er passage	2e passage	
SOURIS	LEZARD	
E - O, à toi. Celui-là, c'est quoi ? O - SOU-RIS E - Et si j'inverse ? O - RIS-SOU. E - Très bien. Vous êtes champions, là !	E - O. O - ZARD. E - Redis, Pardon. J'ai pas entendu. Tu as dit ? O - ZARD E - Oui, mais non. Regarde mon doigt. O - LE-ZARD E - OK. Et l'inverse ? O - ZARD-LE E - ZARD-LE. OK.	
PHASE 2		
1er passage	2e passage	3e passage
LADA (Lapin-panda)	PANTUE (Panda)tortue)	LERIS (Lézard-souris)
Eh bien, O, à toi. Essaie de nous faire un animal extraordinaire.Tu choisis une tête d'abord. Choisis d'abord une tête. Celle que tu veux (<i>O prend une image sur laquelle figure la tête d'un animal</i>). D'accord. Comment elle s'appelle cette tête ? O - Lapin. E - Non. O - LA. E - Et ça c'est quoi ? O - PAN E - Là. Non, c'est pas PAN là. O - TA. E - Là. Là. C'est un panta ? (<i>Accentue la dernière syllabe</i>) J - DA E - Alors? Laissez-la réfléchir. O - DA E - Donc ça veut faire ? O - PAN-DA E - Alors, regarde. Tu m'as dit ça c'est LA. Je suis d'accord. Ça c'est PAN... O - DA E - DA. Donc ça veut dire... (<i>Montre la première image</i>) O - PAN-DA E - Non. Lui c'est quoi ? C'est quoi ? C'est quoi cette syllabe ? (<i>Montre la première image</i>) O - LA. (<i>E montre la deuxième image</i>) PAN. (<i>E hoche la tête négativement</i>) DA. E - Alors, vas-y. O - LA-DA. E - LA-DA. Elle a fait un animal extraordinaire qui s'appelle LA-DA. Super. On le met à côté.	À toi, O. On y va. On choisit une tête, d'abord. (<i>O parcourt les images des yeux et hésite</i>). Il y en a plein, encore, hein. Allez. L - Il est bizarre, celui-là (<i>en désignant une image</i>). E - (<i>O donne une première image</i>). Comment il s'appelle cette syllabe ? O - PAN. E - PAN. Et on lui trouve des fesses. <i>R rigole quand entend le mot « fesses ».</i> O - (<i>Donne une deuxième image à l'E</i>). TUE. E - PAN-TUE. O - PAN-TUE. E - Super. L - Un peu bizarre, hein, quand même. E - Un peu bizarre, effectivement. Je suis d'accord.	A toi (<i>regarde O</i>). O - (<i>Donne une première image</i>) LE. (<i>Donne une deuxième image</i>) SOU. E - Ah non, réfléchis. O - RIS E - Alors ça fait... O - LE-RIS E - LE-RIS. Il est rigolo ce petit animal.
PHASE 3		
1er passage	2e passage	
TORDA (Tortue-panda)	LACHON (Lapin-cochon)	
Allez, on commence par O. Montre-nous ton animal. O - Tourda. Tourda. E - Comment tu as dit? O - Tourda. E - TOUR ? C'est pas TOUR, ça, c'est... O - TOR. TOR... (<i>E montre la deuxième image</i>) DA. E - Torda, très bien.	(à O) À toi. Montre-nous. O - (<i>Donne à l'E la première image</i>) LA. E - LA... O - CO. E - Non. C'est pas la première syllabe, c'est la deuxième. O - CHON. E - Alors ça fait... O - LA-CHON. E - Très bien.	

Annexe 3 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Jawad

PHASE 1		
1er passage	2e passage	
COCHON	MOUTON	
E - Celui-ci, J ? J - CO-CHON. E - Et si j'inverse ? J - CHON-CO. E - CHON-CO. CHON-CO. Ok.	E - Et le dernier ? J ? J - MOU-TON. TON-MOU.	
PHASE 2		
1er passage	2e passage	3e passage
CHEQUIN (Cheval-requin)	POIMEAU (Poisson-chameau)	MOUSSON (Mouton-poisson)
J, à toi de choisir d'abord une tête et après les fesses d'un autre animal. (<i>J choisit une première image</i>). Alors, comment elle s'appelle cette tête ? J - CHE E - CHE. Tu me la donnes, comme ça tu peux choisir maintenant les fesses que tu vas lui mettre. Allez, choisis-en. (<i>J donne une deuxième image à l'E</i>). Oh ! Réfléchis bien. Ça, tu m'as dit, c'est... J - CHE-QUIN E - Super. CHE-QUIN L - Chequin il s'appelle ? E - Ben oui, parce que c'est quoi ça ? (<i>Montre la deuxième image</i>) L - QUIN. E - RE-QUIN (<i>montre la deuxième syllabe sur ses doigts</i>). Donc, il a pris la deuxième syllabe et il nous a dit CHE-QUIN. Oh, super !	A toi, J. J - (<i>Prend une première image</i>) POI. E - Oui. J - (<i>Prend une deuxième image</i>) MEAU. POI-MEAU. E - POI-MEAU. Super. O - Il est trop drôle. E - Je sais pas comment il peut se déplacer, cet animal. Je sais pas s'il saute, s'il nage, s'il marche. O - Avec des pattes arrière peut-être ? E - Je ne sais pas.	J, tu nous fais le dernier. J - (<i>Prend les deux cartes restantes, qu'il assemble</i>) Mousson. E - MOU-SSON. J - Et sonmou. E - Oui, mais là on fait MOU-SSON. (<i>Plusieurs élèves répètent</i>). C'est presque comme mouton... O - Mousson. SSON. E - Mais il y a quand même un petit phonème qui change. SSON. MOU-SSON. Ils sont extraordinaires ces animaux. J - Eh ! Il a des (<i>Regarde les deux images assemblées</i>)... Celui-là, il a... O - (<i>Regarde les deux dernières images assemblées</i>). Maîtresse, en vrai, y a beaucoup de T. J - (<i>Prend les deux cartes restantes, qu'il assemble</i>) Mousson. E - MOU-SSON. J - Et sonmou. E - Oui, mais là on fait MOU-SSON. (<i>Plusieurs élèves répètent</i>). C'est presque comme mouton... O - Mousson. SSON. E - Mais il y a quand même un petit phonème qui change. SSON. MOU-SSON. Ils sont extraordinaires ces animaux. J - Eh ! Il a des (<i>Regarde les deux images assemblées</i>)... Celui-là, il a... O - (<i>Regarde les deux dernières images assemblées</i>). Maîtresse, en vrai, y a beaucoup de T.
PHASE 3		
1er passage	2e passage	
REZARD (Renard-lézard)	POIMEAU (Poisson-chameau)	
E - J, est-ce que tu as le tien d'animal ? J - Oui. M - SE-QUIN. Sequin. (<i>L'E tend le bras vers lui, la main levée, tout en regardant J</i>) J - RE-LE. M - Chepin. (<i>l'E a toujours le bras tendu devant lui</i>). E (<i>à J</i>) - Non. J - Rezard. E - Rezard. Oui, c'est la deuxième syllabe, les fesses.	J, toi, montre-nous tes images, pose-les qu'on les voit. Dis-nous ce que c'est. J - POI-SSON. E - POI. Ca je suis d'accord (<i>Pointe la première image</i>) POI... J - SSON E - Non. J - Poimeau. E - Poimeau. Très bien. Garde-la.	

Annexe 4 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Malik

PHASE 1	
1er passage	2e passage
CHAMEAU	REQUIN
E - M, tu me fais celui-là. C'est quoi ce mot ? C'est quoi cet animal ? L - Dromadaire. E - Non. J - Chameau. M - Chameau. E - CHA. M - MEAU. E - Si j'inverse ? M - MEAU-CHA. E - Très bien, M.	E - M, c'est qui cet animal dangereux ? M - Un requin. E - Alors, dis-moi. M - Un requin. Un requin. E - Non. Regarde mon doigt. M - C'EST-UN-RE-QUIN. E - RE-QUIN. M - QUIN-RE. E - Ok.
PHASE 2	
1er passage	2e passage
REZARD (Requin-lézard)	REVAL (Renard-cheval)
M - À moi. E - À toi, M. (<i>M montre une première image</i>). Une tête. Comment elle s'appelle cette tête ? C'est quoi cette syllabe ? M - RE. E - RE. Maintenant, cherche des fesses à cet animal extraordinaire. (<i>M donne une deuxième image à l'E</i>). Réfléchis bien. Quelle est cette syllabe ? M - ZARD. E - Alors, ça fait quoi ? R - RE-ZARD. E - RE-ZARD. L - Rezard ? E - (<i>à M</i>) Assieds-toi et arrête de bouger, s'il te plaît.	À toi, M. Un animal encore. M - (<i>Prend une première image</i>) RE. E - RE. Tu me la donnes ? Tu trouves des fesses à cet animal. (<i>M rigole, puis donne une deuxième carte</i>). L - Là, il peut marcher. M - RE-CHE. E - Non. M - RE-VAL. E - RE-VAL. Et tu as raison (<i>regarde L</i>), celui-là il peut marcher. Super ! Bravo M.
PHASE 3	
1er passage	2e passage
CHEPIN (Cheval-requin)	RENARD (Requin-renard)
E - M, est-ce que tu as un animal? (<i>M regarde devant lui deux paires d'images qu'il a assemblées</i>). Un seul, je te demande. Je veux qu'un seul animal, M. M - CHE, CHEL-PIN. E - Comment ça ? M - Chepin. E - Chepin, oui. Moitié cheval, moitié lapin. Chepin.	E - M, à toi. M - RE-NARD. E - Renard ! Est-ce que c'est un renard ? M - Oui. E - On entend le mot renard. C'est le RE de requin. Le NARD de renard. O - Ebé ça fait renard ! E - Et ça nous dit renard. Et est-ce que l'image, c'est un renard ? J - Non. L - C'est comme, comme canard. E - Ça fait comme pour canard, c'est extraordinaire. (<i>à M</i>) Garde-les, garde-les, M.

Annexe 5 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Rama

PHASE 1	
1er passage	2e passage
CHEVAL	POISSON
E - R, à toi. Comment il s'appelle cet animal ? R - ... E - C'est quoi cet animal ? Cheval. R (chuchote) - Cheval. E - Alors, dis-le. R - CHE-VAL E - Et si j'inverse, ça fait quoi ? Ei - VAL-CHE E - Non, c'est elle. R - VAL-CHE. E - Très bien.	E - Ici. R, c'est quoi, ça ? R - Poisson. E - Alors, vas-y. R - POI-SSON E - Et si j'inverse ? R - POI E - Non. R - SSON-POI. E - Très bien.
PHASE 2	
1er passage	2e passage
COPIN (Cochon-lapin)	CANARD (Canard-lézard)
(R donne une première image à l'E). Comment s'appelle cette syllabe, ma puce ? R - CO. E - CO. Tu nous trouves des fesses à cet animal extraordinaire ? M rigole quand il entend « fesses ». L'E lui demande de se taire en mettant un doigt sur la bouche. E (chuchote) - J, assieds-toi sur les fesses. Sur les fesses. Sur les fesses. E - (R montre une deuxième image, hésite). Ah, on y va. (R montre une autre image, avant de reprendre celle qu'elle avait choisi au départ). Oui, celle-là, elle était pas mal. Donc, tu m'as dit ça, c'est... (Montre la première image) O - CO E (à O) - Non. C'est elle. R - CHON. E - Non, ça (Montre la première image). R - CO. E - CO. Attention, là, réfléchis. C'est la deuxième... R - PIN. E - PIN. Alors, ça fait... R - CO-PIN. E - Copin ! C'est rigolo, un animal extraordinaire qui s'appelle Copin. Super !	E - R, à toi. Choisis-nous une petite tête. (R cherche). O - (Regarde l'animal qui a été assemblé par M). Maîtresse, celui-là il a des poils, et là pas de poils. E - Oh, un petit peu, quand même. (Raya donne une première image). Alors c'est quoi cette syllabe, R ? R - NARD. E - Non, c'est la première syllabe. R - CA. E - CA. Et maintenant trouve-lui des fesses. J, tu peux t'asseoir s'il te plaît ? Allez, choisis-nous des fesses, il y en a quelques-unes encore, celles que tu veux. (R s'immobilise et parcourt les images restantes des yeux). Essaye avec celui-là (E choisit une image, la place à côté de celle qui a déjà été choisie et montre à R) C'est quoi ça ? (R hoche la tête négativement). Qui c'est qui peut l'aider ? (O lève le doigt). O - C'est la dernière de renard, c'est RE. E - Oui. Non. C'est pas RE, RE il est... O - NARD E - NARD. Donc ça fait quoi ? (Tous les élèves observent les deux images côte à côte). J - Canard ! E - Ça fait canard. Est-ce que c'est un canard ? é - Non. E - C'est pas un canard, mais, mais on entend le mot canard. Ca c'est rigolo quand même. O - C'est parce qu'il peut marcher. D'habitude, ils peuvent pas marcher. E - Pourquoi ça fait ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ? O - Mais parce que, après... Parce que... NARD et NARD, ça fait canard. E - Ah ! NARD, NARD. CA-NARD. RE-NARD. Ça veut dire que les deux ils finissaient... O - NARD. E - Par NARD. Et que quand on inverse, ça fait quand même canard. Alors qu'on a un canard ? O - Une tête de canard. E - Et des fesses de renard. Extraordinaire !
PHASE 3	
1er passage	2e passage
CASSON (Canard-poisson)	CHANARD (Chameau-canard)
E - (à R) A nous, ma puce (prend les images choisies par R et les lui montre). Comment il s'appelle ? R - (Montre du doigt la première image) CA...(Montre du doigt la deuxième image) POI. E - Non. C'est la deuxième syllabe, c'est pas la première. R - Poisson. E - Alors ça c'est POI-SSON (lève deux doigts l'un après l'autre en même temps qu'elle dit les deux syllabes). C'est celle-là (fléchit le deuxième doigt), c'est SSON. Donc ça va faire... L - CA. R - CA-NARD. E - Non. (Montre la première image). CA... (Fléchit le deuxième doigt)... L - SSON. (l'E hoche la tête dans sa direction). E - CA-SSON, elle t'a aidé, L. La deuxième syllabe de... R (détourne le regard). La deuxième syllabe de POI-SSON (deux doigts sont levés) c'est SSON (fléchit le deuxième doigt). Donc ça fait CA-SSON. (R hoche la tête). D'accord ? L - Caleçon ! J - C'est quoi qui faisait CA ? (L'E le regarde en levant la main).	E - R, c'est quoi ton animal à toi ? M - Eh, c'est le renard ! E - M, chut ! C'est quoi ce mot ? (Pointe la première image). Ça, c'est un CHA-MEAU. Donc ça fait... R - CHA-MEAU ? E - Ça, c'est CHA. Et là, c'est (pointe la deuxième image)... R - Canard. E - Oui. La deuxième syllabe de canard, c'est (Montre son deuxième doigt fléchi) ... R - NARD. E - Donc ça fait (pointe la première image)... R - CHA. E - (Pointe la deuxième image) NARD. R - NARD. E - CHA-NARD. Tu le gardes.

Annexe 6 : Transcription des échanges entre l'enseignante et Lina

PHASE 1	
1er passage	2e passage
LAPIN	RENARD
E - Ensuite, L, comment s'appelle... Si je te le mets à l'envers, ça ne va pas. L - LA-PIN. E - Et si j'inverse ? L - PIN-LA. E - Très bien.	E - L. L - RE-NARD. L - RE E - Non. L - NARD-RE. E - Très bien.
PHASE 2	
1er passage	2e passage
SOUNARD (Souris-renard)	CHACHON (Chameau-cochon)
L, à toi. Choisis une tête. <i>(L donne une première image).</i> Comment elle s'appelle cette syllabe ? L - SOU. <i>(L donne une deuxième image).</i> NARD. E - Et alors, ça fait ? L - SO-NARD. E - SOU L - SOU-NARD E - Sounard. Il est un peu bizarre, hein, cet animal, Sounard, quand même, hein. Super.	E - À toi. <i>(Regard L, qui cherche et donne une première syllabe).</i> Comment ça s'appelle cette syllabe ? L - CHA E - CHA. <i>(À J)</i> Assieds-toi. L - <i>(Donne la deuxième image et fixe les deux images côte à côte)</i> CHA-CO. E - Non. L - CHA-CHON ? <i>(L'E hoche la tête).</i> Chachon ? E - Chachon, c'est rigolo ça ! Chachon, on le connaissait pas celui-là.
PHASE 3	
1er passage	2e passage
COVAL (Cochon-cheval)	MOUTUE (Mouton-tortue)
E - À toi, L, ton animal. L - CO... CO... O <i>(chuchote)</i> - CHE <i>(l'E tend le bras vers elle, la main levée, et continue de regarder L).</i> E - CO. <i>(à O)</i> Laisse-la faire. <i>(à L)</i> L'écoute pas, réfléchis, toi. L - Cochh...e E - Non. <i>(Montre la deuxième image).</i> C'est la deuxième syllabe. L - VAL. E - Donc ça fait... L - Cochhh... CO-VAL. E - Coval, bravo. L - Coval. E - On fait une dernière... J - On dirait chorale ! E - On fait un dernier mot chacun. L - Comme si c'était chorale ! E - Presque chorale, ça finit pareil.	E - Allez, on commence avec L, ce coup-ci. L - TUE-MOU. E - Non. L - Moutue. E - Redis bien le. L - Moutue. E - MOU-TUE. Tu le gardes.

Annexe 7 : Transcription de l'entretien d'autoconfrontation

E : Enseignante

C : Chercheuse

Les interruptions dans l'échange sont signalées par un trait continu.

C - C'est parti pour toi, c'est bon ?

E - Oui.

C - Nous allons passer à peu près 45 minutes à une heure ensemble, durant lesquelles on va revenir sur la séance de phonologie à laquelle j'ai assisté il y a un mois. Et si tu es ok, on va s'appuyer sur la vidéo que j'ai tournée ce jour-là. Mais d'abord, tu as eu l'occasion de la visionner ? Tu as des choses sur lesquelles tu veux revenir d'emblée après ce que tu as vu ?

E - Non, on va le faire au fur et à mesure.

C- C'est ce que je voulais te proposer. Moi je voulais te proposer qu'on la visionne ensemble, dans son intégralité, que la première partie. Pas la partie atelier, même si on en parlera possiblement. Mais voilà, on va se concentrer sur la partie collective. Et ce que je te propose, c'est que tu peux arrêter quand tu veux. Moi j'ai repéré quelques moments sur lesquels possiblement on peut revenir. Mais toi, tu es libre de t'arrêter quand tu veux, si tu as des commentaires à faire, sachant que l'idée c'est de se replonger un peu dans l'état d'esprit dans lequel tu étais ce jour là, et ce qui a pu orienter ton action ce jour là. Mais après, libre à toi de t'exprimer sur ce que tu penses pertinent, que tu as envie de partager. Allez, on y va !

C - Là moi je remarque que tu rebondis pas quand il dit « canard ». J'ai l'impression que tu attends quelque chose de précis.

E - Quand J dit ça là, c'est qu'il le sectionne plus. Parce qu'il dit le mot mais il sectionne pas en syllabes. Alors que le but, c'est qu'il comprenne qu'on fait bien la première, la tête, avec la première syllabe et la fin de l'animal avec la deuxième syllabe. Pour qu'il le rentre, pour pouvoir les inverser plus facilement.

C - Qu'est-ce qui se passe là pour R ?

E - R, elle a un manque de vocabulaire qui est assez impressionnant et elle n'est pas du tout dans la langue. Donc elle comprend les jeux de phono mais il lui manque le vocabulaire. Donc elle n'a pas le mot « cheval ». Si tu lui donnes le mot « cheval », elle est capable de

faire l'inversion. Elle comprend le jeu mais elle n'a pas le vocabulaire. Et en fait, tout le souci que j'ai avec elle, c'est ça. Donc obligée de lui donner le mot pour qu'elle puisse faire le jeu avec les autres. Et même des mots simples, elle n'a pas. Et c'est un gros souci depuis le début de l'année. J'ai beau travailler le vocabulaire, revenir sans cesse dessus...

C- A chaque fois, elle a besoin que tu la relances.

E - Ouais. Et c'est surprenant parce qu'elle n'a pas le vocabulaire mais elle comprend les consignes. Elle arrive à comprendre les jeux et à les faire. Et elle est assez performante en phono si on enlève le fait qu'elle n'a pas les mots. Ça me perturbe beaucoup, je ne sais pas comment l'aider. Je suis démunie par rapport à ça.

C - Et là en l'occurrence, tu l'aides en lui donnant le mot.

E - Oui.

C - Je remarque que tu as une gestuelle assez répétitive à cette phase de la séance. Pas qu'à cette phase de la séance d'ailleurs. C'est quelque chose que tu as prémédité ou pas forcément ?

E - Je le fais, ça, quand on a commencé à inverser les syllabes juste à l'oral. Où on faisait des mots et où on compte avec les doigts. Donc première syllabe, deuxième syllabe, et en leur montrant. Donc, là, je reprends ce qu'ils ont l'habitude de travailler pour voir quelle est la première et la deuxième syllabe.

C - OK. Ce sont des gestes qu'ils connaissent quand tu fléchis le doigt, et tout.

E - Oui. Et qui est visuel parce qu'ils savent quelle est la première et la deuxième. Donc ça leur permet de réfléchir un peu plus sur non ce n'est pas cette syllabe donc je réfléchis quelle est la seconde pour la verbaliser.

C - OK.

C - Là tu viens de leur donner la consigne et tu hésites à faire l'exemple de toi-même ou à laisser la parole à O. Tu te rappelles un peu ce qui te fait hésiter à ce moment-là ?

E - Non. Non, sincèrement non. Mais après, c'est comme toujours, quoi. Tu te dis ils vont y aller, ils ne vont pas y aller... Est-ce qu'on laisse ? Est-ce qu'on laisse pas ? Et là en fait je crois qu'après on le fait plus ou moins ensemble.

C - Oui, elle va essayer. On va regarder.

C - Elle cherche hein, L.

E - Vachement. Et c'est super parce qu'elle y est pas depuis longtemps. Jusqu'à il y a un mois, elle était dans le jeu. Tu vois, petite fille... Elle faisait parce qu'elle était scolaire. Mais elle avait pas envie d'être là.

C - De manière générale, ou sur cette activité de phono ?

E - De manière générale.

C - De manière générale. D'accord.

E - Tu vois, elle faisait mais elle avait pas envie d'être là. Elle avait envie de jouer. Et là ça y est, c'est débloqué. Elle a envie d'écrire, elle a envie de faire et puis elle est à fond dedans, quoi. Donc c'est super. Elle et O elles sont chouettes et elles entraînent les autres, quoi. J est tout autant capable mais il a besoin qu'on le pousse un peu plus.

C - Et ça tu l'appliques à cette séance pour J ?

E - Ouais. Mais J il faut le... Enfin, il est brillant ce gamin mais il faut le traîner, quoi.

Spontanément, il n'y est plus. En petite section je l'avais, il y était. Il était moteur, il parlait, il était dans l'écoute et tout ça. Et là il se jette dans la mêlée mais sans prendre la consigne avant. Au bout d'un moment, il l'a. Donc t'es obligée de freiner, écoute, fais...

C - OK.

C - Alors là, O a eu du mal, hein, sur le premier.

E - Ouais, elle a carrément du mal. Mais c'est l'association, je pense, qui est vachement dure au début. Le temps qu'ils comprennent, c'est que le deuxième qu'ils font. Parce que plus ils le font, on le voit après, plus ils sont dedans et ça vient spontanément et ils réfléchissent avant. Alors que là, elle n'a pas réfléchi avant et ça leur demande énormément. Il y a un paramètre qui est énorme, c'est le bruit de Mv...

C - Oui. C'est vrai qu'on n'en a pas parlé.

E - Qui est non-stop et rester concentrés alors qu'il y a Mv (*un enfant autiste accompagné d'une AESH, qui crie une partie de la séance*) qui est tout le temps dans le bruit : ils sont balaises. Moi je me suis dit mais comment ils le supportent toute la journée ? Et je n'ai pas l'impression de l'entendre autant que ce que je l'ai entendu dans la vidéo. Je me dis, en fait, on fait vachement abstraction. On s'est habitués. Mais c'est énorme. Sur un truc qui leur demande autant de concentration, je trouve que c'est une variable terrible.

C - Et là, tu en as conscience à ce moment-là, justement, qu'elle mobilise beaucoup de concentration, là, O ?

E - Oui, qu'elle est dedans, que ça lui demande et que elle (L), elle suit vachement. Lui (J) il essaye, R elle n'y est pas et M il n'y est pas.

C - Ça c'est ce que tu perçois à ce moment-là ?

E - Oui, oui.

C - Alors là, on voit que tu réagis juste avant qu'elle (R) te donne la deuxième syllabe. Tu dis « ah ! ». Tu fais une espèce d'exclamation, comme ça...

E - Oui, parce qu'on est sur « co-pin ». Ouais. Je me rends compte qu'en fait, je les... Je parle vachement, tu vois, je les guide trop et je ne les laisse pas assez y aller tout seul.

C - Et tu penses que c'est un obstacle, après-coup ?

E - Je ne suis pas sûre mais en fait je pourrais vachement moins parler parce qu'ils sont capables de que j'accompagne moins que ça par la parole.

C - Et là sur ce « co-pin », on va voir ce qu'il se passe là... Donc là sur le « co-pin » t'es passée à autre chose.

E - Oui, sur ce moment-là.

C - Tu te rappelles avoir hésité ou pas ?

E - Ils l'ont vu, ils l'ont vu et voilà. Je n'ai pas été plus loin mais ils ont pris que c'était « copain ».

C - Tu te rappelles ce qu'elle te dit, là, O ?

E - Pas du tout.

C - C'est difficile à...

E - Je ne sais pas.

C Il me semble qu'elle parle des poils.

E - Si tu mets plus fort ? Tu es à fond là, déjà ?

C - Oui. J'ai essayé avec l'enregistrement... Il me semble qu'elle te parle de ce qu'elle voit sur l'image. Et que d'un côté il y a des poils, d'un côté il n'y a pas de poils.

E - Je ne sais pas du tout.

C - Tu ne te rappelles pas ?

E - Non.

C - Alors là, c'est toi qui lui donnes la deuxième carte à R.

E - Oui. Je pousse un peu. Vu qu'elle ne la trouve pas. Pour qu'ils voient, les autres, qu'ils comprennent qu'il y a quand même un jeu qui se passe. Que c'est la même syllabe, sauf que ça ne fait pas le même mot.

C - D'accord.

E - Et ils le prennent vachement bien je trouve.

C - D'accord. Donc, là, tu la suscites cette situation-là ?

E - Oui.

C - Par rapport à « co-pin », où tu laisses couler, tu te dis ils remarquent...

E - Oui.

C - Là, tu y retournes et tu enfonces le clou.OK. Et effectivement, tu as O qui suit et tu as les autres qui suivent.

C - Je voudrais un petit peu qu'on revienne sur... Tu t'adresses quelquefois, alors c'est assez rare, mais quelquefois à J et M, il me semble, sur la posture, sur le fait de s'asseoir. M au moment de la consigne, sur le fait d'être attentif, tout ça. Ils te paraissent justement, à ce moment-là, plutôt... plutôt évaporés, plutôt inattentifs ?

E - Euh, pas encore. Mais si je les laisse partir, ils vont partir. Tu vois, si je les laisse bouger, ils ne vont plus être là après. Donc je les ramène, tu te rassois, tu te remets, hop, tu reviens. Et sinon, je sais que J, dans trois minutes, je ne l'ai plus et si je le perds, je perds M aussi. Ils ne sont pas beaucoup et en fait, si je ne les rassemble pas, avec le bruit qu'il y a autour, c'est sûr que je les perds.

C - OK, donc là, ton intervention, c'est plutôt préventif.

E - Oui.

C - Chaque fois que tu intervien auprès d'eux...

E - Et M je lui fais... Je ne sais pas si tu regardes là, deux, trois moments, je lui montre mes yeux.

C - Oui.

E - Et M, il a le regard qui fuit, il ne regarde pas en face, il a les yeux qui partent. Et je l'oblige, chaque fois que je lui parle, à ce qu'il regarde le visage, au moins les yeux.

C - Parce que tu as remarqué que ça avait un effet particulier ?

E - Sinon, il n'est pas du tout là.

C - D'accord.

E - Et il n'est pas du tout dans ce que tu lui dis. Alors, il est avec toi sans être avec toi parce qu'il ne prend pas la consigne en entier. Il est dans ce que lui, il pense. Et pas du tout dans ce qui est demandé. Et le fait de le ramener, de l'obliger, ça l'aide. Mais c'est très compliqué parce qu'il a les yeux qui vrillent complètement.

C - Et ça t'a posé souci dans la séance ?

E - Non, parce que ça fait des mois qu'on est là-dessus. Donc si tu veux, si tu vas regarder, je l'ai vu deux, trois fois, je lui dis M. Voilà. Et il le sait et ça l'aide à revenir et ça le canalise aussi vachement.

C - Alors là, il me semble que O, quand elle reprend l'image, elle reprend la deuxième syllabe de « mouton » qui vient d'être évoquée. C'est bien de ça dont elle te parle ?

E - Je ne sais pas du tout.

C - Tu ne sais pas ?

E - Non, je ne sais pas.

C - Ce qu'elle dit à ce moment-là, c'est qu'en vrai, il y a beaucoup de T. À un moment où tu viens de dire qu'il y a ce phonème-là, entre « mousson » et « mouton », qui est différent.

E - Et elle a dit ça, mais je ne comprends pas du tout. Peut-être sur le moment, j'ai relevé, mais là...

C - Je te pose la question parce que ça reste une hypothèse, mais il me semble que c'est ce qui se passe.

E - C'est fort que je leur refasse faire une deuxième, parce que c'est déjà long, et ils ont été vachement concentrés. Quand je l'ai vu (*la vidéo*), j'ai dit, ah ouais, j'ai fait ça, une deuxième, et après on va à la table pour continuer. Je me suis dit, purée, et ils sont globalement dedans tout le long. Je me suis dit, alors là, franchement, c'est un petit groupe de cinq, OK, mais ils restent quand même vachement dedans quoi, hein, c'est...

C - Tout à fait. Tu te rappelles te l'être dit sur le moment, ou... ?

E - Pas du tout. Si je n'ai pas changé, c'est que je pense qu'ils y étaient. Tu vois, parce que je suis... Je m'entête pas quand je sens que je les ai plus avec moi, qu'ils sont plus attentifs. Donc si j'ai continué, c'est que je les ai sentis suffisamment attentifs pour continuer. Et que ce n'était pas en live avec S (*l'ATSEM*) non plus, qu'elle était dans le jeu avec les moyens. Tu vois, si ça commence à partir avec les moyens et que je sens que je les perds, je vais changer d'activité. Si je sens que ça continue, je continue. Mais je suis impressionnée du temps qu'ils ont tenu. Parce qu'en gros, ça fait quasiment 40 minutes.

C - Oui, et là finalement, on vient de dépasser la moitié de la séance.

E - Ouais, ouais.

C - Est-ce que juste là, tu peux me préciser ce que tu attendais de différent ou de complémentaire par rapport au tour précédent ?

E - Qu'ils arrivent à le faire un peu plus seul. Plutôt que là, parce qu'ils sont passés à tour de rôle. Ils ont été guidés quand même pour choisir une tête et des fesses. Pour avoir les deux syllabes. Et que là, ils essayent tout seuls de le faire et de le réfléchir pour pouvoir le dire plus spontanément ou pas.

C - D'accord. Pour pouvoir le dire plus spontanément, tu veux dire... plus directement...

E - Oui, oui.

C - Sans passer par la scansion ou en passant aussi par là ?

E - En passant aussi par ça, mais qu'ils n'aient pas le soutien, enfin, mon soutien pour dire ça c'est la première syllabe, ça c'est la deuxième syllabe. Associer pour qu'ils essayent de le faire tout seuls. Et que du coup, ils voient quelle est la première et quelle est la deuxième syllabe et qu'ils coupent bien les mots.

C - D'accord, qu'ils reprennent, en fait, le déroulement que vous avez fait ensemble, plus à leur charge.

E - Oui.

C - OK.

C - Alors, on vient de voir O qui te propose sa solution et tu relances pas. Ton objectif à ce moment-là...

E - C'est qu'elle soit prête quand on va le dire et que tout le monde sera là.

C - OK.

E - Si t'as vu, je crois qu'elle a choisi le même animal qu'elle a fait en premier tout à l'heure, c'est ça ?

C - Euh, tout à l'heure elle a choisi « la-da ».

E - C'était « la-da » ?

C- Oui.

E - Ah ouais, d'accord. Mais alors elle a les mêmes fesses parce que ça finit pareil.

C - C'est J qu'on voit avoir du mal, sur une erreur qui persiste. Et finalement qu'il va résoudre avec ton aide. Et tu te sens comment, là ? À ce moment-là ? Parce qu'il persiste, hein. C'est la première fois que ça accroche avec lui.

E - Ouais. Ouais, ouais. Et il n'y arrive pas et pourtant il sait le faire habituellement. Donc un peu démunie, je lui montre comment on fait d'habitude et il n'y est pas.

C - L, je ne l'ai pas vue arriver. Je ne l'ai pas vue revenir des toilettes. Tu sais si quelqu'un lui a donné la consigne ? Ou si elle l'a attrapée en regardant ce que faisaient les autres ?

E - Je pense qu'elle l'a pris en chemin. Elle a vu que c'étaient les mêmes cartes, qu'ils avaient des cartes... Donc elle a dû le prendre parce qu'elle est arrivée juste là. Et je me disais qu'elle avait mis longtemps aux toilettes.

C - À ce moment-là, tu l'avais remarqué ?

E - Mais non, là.

C - Tu en avais conscience, à ce moment-là, que M en avait fait plusieurs ? Et qu'il s'est entraîné à les dire ?

E - Non. Pas du tout.

E - Elle reprend, R, le même que tout à l'heure, la fin avec « poisson », parce que c'est des mots qu'elle connaît. Donc, comme elle est vachement limitée là-dessus, et même avec les mots qu'elle connaît, elle n'y arrive pas.

C - Et c'est pour ça que là, tu la reprends , On n'est pas dans le cas de « cheval » où tu vas lui donner le mot. Parce que tu sais qu'elle le connaît ?

E - Ouais, ouais.

C - Et on revoit cette gestuelle, hein, qui étaye beaucoup, que tu avais déjà reprise avec J, en individuel. Et là, avec...

E - Mais que j'ai depuis un moment, depuis qu'on est...Enfin, depuis le milieu d'année, où on est passé sur le jeu des syllabes, inversion et tout ça, et où en fait, ils s'en servent énormément, quoi.

C - Oui, on voit que ça lui parle.

E - Et j'en remets encore un ! Allez, ça suffit pas ! Encore un, les loulous !

C - Tu as vu qu'ils réagissent à ce qu'ils entendent ? Tu le reprends, tu dis... « Oui, comme chorale ».

E - Mmm.

C - Là, tu lui donnes la première syllabe (à R). C'est pareil, « chameau », c'est un mot qu'elle n'a pas ?

E - Ouais.

C - OK.

E - Mais elle a vachement progressé parce qu'on a rejoué après, et elle a mémorisé les mots.

C - D'accord.

E - Parce qu'on l'a refait... Tu sais, la deuxième séance où je leur ai fait dessiner les animaux, on l'a repris une ou deux fois où je mettais les animaux loin. Je leur disais, vous allez chercher une carte, vous écrivez le nouveau mot, vous le dessinez, vous me le dites. Et elle a été capable de le faire. Tu vois, elle en a fait moins que les autres. Je crois que L en a fait 5 ou 6, elle en a fait 2.

C - Alors, attends, excuse-moi, tu peux reprendre ? Du coup, tu leur as redonné les images...

E - J'ai remis les images au sol par terre.

C - D'accord.

E - Mélangées. Ils allaient piocher une tête et des fesses. Ils faisaient le mot. Ils venaient le dessiner. Ils écrivaient le nom de ce nouvel animal et ils devaient me le dire. Et ils en ont fait, tu vois, sur la séance de 20 minutes, je crois que L en a fait 5 ou 6 et R a réussi à en faire 2. Mais elle les a faites toutes seules. Et elle a été capable de me le dire. Donc, elle a vraiment mémorisé certains mots.

C - D'accord.

E - Après, ça serait intéressant, tu vois, que je te reprenne pour voir si c'est toujours les mêmes mots qu'elle a repris. Si elle n'en a mémorisé que 2 ou 3 ou est-ce qu'elle a élargi un petit peu. Tu vois, je ne sais pas, il faudrait que je le regarde.

C - OK. Et juste pour revenir sur cette séance-là que tu as faite dans la suite, du coup, toute la procédure qu'ils font progressivement, ils la prenaient en charge tout seuls au moment de te dire le mot qui correspondait au dessin qu'ils avaient fait ?

E - Oui.

C - D'accord.

C - Qu'est-ce qu'on pense de ce « oui » qu'il dit, M ?

E - C'est un oui pour faire plaisir, non ? C'est pas ça ?

C - Ouais, on se demande.

C - C'est J, là, qui vient de parler, hein, qui a remarqué...

E - Ouais, le même truc qu'au tour précédent.

C - C'est aussi J qui nous parlait de « chorale ».

E - Oui.

C - Tu en as conscience à ce moment-là, du coup, qu'il est sensible à ce qu'il entend, aux sonorités ?

E - Il l'est en général. Là, je ne suis pas capable de te dire ce que j'ai sur ce moment-là parce que c'était déjà il y a un petit moment. Mais, par contre, il fait vachement d'associations tout le temps. Ouais.

C - Là, tu viens de leur dire l'opération mentale qu'ils ont fait. Ce sont des mots qu'ils connaissent, ça ? Ou que tu as introduit à ce moment-là ?

E - Dissocier, on l'a fait. Et re-associer, ben, là, on y est. C'est une des premières fois où ils le font comme ça.

C - D'accord.

E - Dissocier, ça y est. Mais re-associer, ils n'avaient pas encore ça.

E - Sur la fin de la séance, le moment où les Moyens sont en train de ranger les jetons où ça fait un bruit de dingue, ils sont vachement moins concentrés. Il ya quelques instants, là, où on est en train de refaire le deuxième tour des animaux, où il y a un moment de ballotement. Tu l'as vu ça ou pas ?

C - Non.

E - Parce qu'il y a vachement plus de bruit. Des Moyens qui ne faisaient pas de bruit, des jetons sur la table. Donc ça commence à être fort. Et là, je les sens, ils partent un peu. Et comme moi, j'ai redemandé un animal, ça coïncide les deux. Et en fait, c'est trop.

C - Tu sens que le dernier tour, il est de trop, à ce moment-là ?

E - Oui. A ce moment-là, oui. Et là, comme on rebondit, on repart sur autre chose, ça va aller à nouveau. Mais la fin, elle était plus dure parce que ça fait 20 minutes qu'ils y sont. C'est énorme, quoi.

C - Et la trace écrite, tu peux me dire un peu quelle fonction elle avait pour toi ? Pourquoi tu leur demandes ce prolongement-là ?

E - Pour le fixer un petit peu. Pour voir qu'en fait, on associe. Et puis pour qu'ils commencent à écrire un peu aussi. Ça mêlait plein de choses. Je trouvais que c'était chouette qu'ils le finalisent et qu'ils en gardent une trace aussi. Voilà.

C - Et ça, c'est quelque chose que tu avais anticipé quand tu avais préparé la séance ?

E - Oui.

C - D'accord. Et justement, là, moi, j'ai besoin juste de quelques infos pour contextualiser la séance parce que je n'avais pas le avant...

E - Oui.

C - Là, tu m'as donné quelques éléments sur le après. Comment tu l'avais pensée, cette séance ? C'est toi qui l'avais élaborée ? Tu l'avais... Tu t'étais inspirée d'une situation que tu connaissais...

E - J'avais déjà les fiches des animaux extraordinaires. L'année d'avant, je ne l'avais pas travaillé de cette manière-là. Et pas en groupe pareil. Et là, comme je n'ai que 5 enfants, ça me permettait de le faire directement avec eux. Et je trouvais que c'était chouette de l'associer ensemble sur les premières fois pour vraiment le comprendre plutôt que de les lancer et qu'ils associent mais sans que je sois là en soutien parce que ça avait été trop dur.

C - Ah, c'est ce que tu avais fait quand tu avais testé les années passées ?

E - Oui.

C - D'accord. Et qu'est-ce qui était dur à ce moment-là, tu te rappelles ?

E - Ils arrivaient pas à rentrer dedans. Tu vois, en fait, là, le fait qu'on soit assis, qu'on soit au coin regroupement qui fait petite place, c'était mieux. On l'avait fait sur la table, ils n'arrivaient pas à tourner autour. Enfin, ça bougeait trop et ils n'étaient pas dedans. Ils n'avaient pas réussi à comprendre et à rentrer dans la consigne. Alors que là, le fait qu'on l'ait devant, qu'on ait préparé les mots avant, qu'on les ait vus... Parce que je crois que j'avais fait une séance avant que tu viennes.

C - Oui, c'est ce que tu m'avais dit.

E - Où on avait vu les animaux sans dissocier et re-associer, mais on avait juste dit les mots et séparé les deux syllabes du mot.

C - Ah, d'accord. Je pensais que vous aviez déjà fait l'inversion à la première séance.

E - Pas du tout.

C - Donc là, tu as introduit en plus l'inversion, mais tu me disais que ça, vous l'aviez travaillé...

E - Sur d'autres mots et sur les prénoms, sur des petits mots de deux syllabes aussi.

C - D'accord. C'est pour ça que ça ne leur pose pas de soucis. D'accord. Et quand tu l'avais travaillé, l'inversion, mais même les manipulations syllabiques en général, tu l'avais déjà fait avec des images ou c'était la première fois avec des images ?

E - Non, on l'avait fait avec des images, oui, sur d'autres mots et on l'avait fait vachement sur les prénoms. Parce qu'on n'a que des prénoms à deux syllabes, donc c'est super facile à faire.

C - OK, donc là, photo, d'accord. Et il y a des fois où, par contre, tu n'utilises pas d'images en phono sur les manipulations syllabiques ?

E - Oui.

C - Aussi. Donc ils sont habitués à fréquenter les deux. OK. Et tu disais que tu étais prête, si tu ne sentais pas qu'ils étaient là dans la séance, à modifier ce que tu avais prévu. Là, tu es allée au bout de ce que tu avais prévu ?

E - Oui.

C - Donc tu avais imaginé cette progression qu'on voit là.

E - Oui.

C - Et tu peux me redire un peu comment tu avais envisagé cette progression, même si tout à l'heure, tu m'as dit que ce que tu... Quand je t'ai posé la question de la deuxième consigne, tu m'as dit que ce que tu projetais, c'était que petit à petit, toi, tu te désengages et tu les laisses plus faire.

E - Oui. Ce qui se passe après, mais c'était que dans un premier temps, on voit les deux syllabes, qu'on commence à les associer ensemble, donc c'est pour ça qu'on le fait sur tous les mots, qu'ils le font après, eux, individuellement, mais en montrant aux autres pour que ça valide. Et sur les fois d'après où ils vont les dessiner, ils vont, eux, choisir l'animal, ils le font, ils le dessinent, ils l'écrivent, ils le répètent dans la tête. Et moi, je passais en disant, c'est quoi cet animal ? Et voilà.

C - Donc là, plus de gestes. Non. Et plus de passages individuels.

E - Voilà.

C - Et tout le monde l'a fait tout seul ?

E - Et tout le monde l'a fait. Alors, ils en ont fait plus ou moins en fonction, mais ils en ont fait quand même pas mal.

C - Y compris R, tu disais.

E - Y compris R, oui. Y compris R, oui.

C - Sans que tu aies besoin de repasser par le geste, forcément.

E - Je ne sais pas si je n'ai pas aidé. Je peux pas te dire, je ne sais plus...

C - Mais en fait, tu ne l'as pas sentie en difficulté.

E - Oui, oui. Mais je peux regarder, si tu veux. Tu veux qu'on regarde ou pas ?

C - Peut-être tout à l'heure, mais c'est pour essayer de comprendre quelle évolution ils ont eue sur ces deux séances. Donc toi, je me rappelle que tu m'avais dit quand on avait...

Quand on était passés, du coin regroupement à la table, « c'était difficile ! ».

E - C'est difficile. Oui. C'est difficile et à la fois, je suis impressionnée comment ils y rentrent quand même assez facilement parce que sur un premier tour, c'est plutôt pas mal. Il y a besoin d'étayer pas mal, mais ils y sont. Et au deuxième tour, voilà, de temps en temps, il faut juste rappeler, c'est la deuxième syllabe, mais globalement, je trouve qu'ils y vont pas mal et ils ne se sont pas que focalisés sur eux. Enfin, ils étaient sur eux, mais quand on disait, là, qu'est-ce que ça peut être ? Les autres, ils viennent en renfort aussi et ils cherchent aussi. Donc... Oui, ils m'ont un peu épatée quand même.

C - Je comprends. Je comprends. Tu pouvais être épatée. Tu as des choses à rajouter ?

E - Non. Non, non. Enfin, il y a le paramètre de bruit qui est, je trouve, assez énorme.

C - Oui, c'est vrai qu'on en a fait abstraction, mais il y avait effectivement Mv qui a passé un bon moment à crier.

E - Et qui fait ça tout le temps. Donc, voilà. Les Moyens, c'était plutôt géré. Il y a juste le petit moment où ils changent, là, où on a le bruit de jetons sur la table qui est franchement... bien.

C - Je ne l'avais pas remarqué, le bruit de jetons. Visiblement, toi, tu l'avais remarqué, ça t'avait frappé.

E - Oui. Et alors, moi, ce qui m'a sauté aux yeux dans celle-là (*vidéo*) et dans l'autre, c'est l'œil que j'ai, mais qu'on a tous en tant qu'enseignants, sur tout ce qui se passe dans la classe. C'est-à-dire que moi, je vois mes yeux qui partent, la main qui fait ça, un qui commence à parler. Là, quand S (*l'ATSEM*) revient, de lui dire, ah, c'était occupé et elle va s'installer là. Et je me dis, en fait, on est en surchauffe tout le temps, quoi, de rien lâcher. Et je trouve ça impressionnant parce qu'on le sait, mais à voir, c'est énorme.

C - Tu ne l'avais pas conscientisé forcément quand tu le faisais, que tu avais la main. Oui, tu as intervenu plusieurs fois avec tes mains pour réguler la parole.

E - Oui. Et sur la deuxième (*vidéo*), je crois que ça se voit plus parce qu'il y a N (*un élève de Moyenne Section*) qui arrive de chez le docteur et je lui dis, ah, ça s'est bien passé chez le docteur, va travailler avec les autres. Et je me dis, mais en fait, on est sur un groupe et on est vachement dedans. Et à la fois, on est sur tout ce qu'il y a comme paramètres autour.

C - Et oui, parce que sur la deuxième partie de la séance qu'on n'a pas visionnée, s'ajoute le fait qu'il y a plusieurs consignes et que les élèves n'en sont pas tous au même stade et n'ont pas tous les mêmes besoins, entre ceux qui ont besoin d'aide pour l'écriture, ceux qui ont besoin que tu reviennes un peu sur les mots... Donc, effectivement, c'est assez marquant.

E - Oui, mais tu vois, c'est quelque chose que... Voilà, on se filme pas, on se voit pas. Donc, il y a des choses, tu le sais, que tu es à cheval sur tout, mais là, c'est hyper parlant. Et je me dis, oui, c'est énorme.

C - On en a peut-être pas conscience sur le moment, mais peut-être à la fin de la journée.

E - Oui, forcément. Tout à fait.

C - Je te remercie vraiment beaucoup pour ces retours.

E - Merci à toi. C'était chouette.