MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention : 1er degré	**Parcours :** M2A
Site de formation : Toulouse Croix de Pierre	

MEMOIRE

Les postures enseignantes et leurs processus d'étayage en situation d'oral au cycle 2.

Eléonore Frey

Directeur de mémoire	**Co-directeur de mémoire**
Michel Grandaty Professeur des universités en sciences du langage	**Pascal Dupont** Enseignant-chercheur HDR en sciences du langage
Membres du jury : (en précisant le statut)	
- - - -	
Remis le : **..../..../2020**	**Soutenu le :** **..../..../2020**

Année universitaire 2019-2020

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 3

INTRODUCTION 4

I. CADRE THEORIQUE DISCIPLINAIRE 7

1. Le développement langagier de l'enfant 7
2. L'étayage au service du développement langagier de l'enfant 8
3. Les postures d'étayage de l'enseignant 9
4. Les postures d'étude des élèves 11
5. L'oral au cycle 1 12
6. L'apprentissage de l'oral aux cycles 2 et 3 14

II. PROBLEMATISATION 16

III. CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE 18

1. Méthodologie de collecte des données 18
2. Méthodologie de l'analyse des données 19

IV. ANALYSE DE DONNEES 24

1. Présentation de la séquence de restitution de récit 24
2. Les postures d'étayage relevées chez l'enseignante 28
3. Les processus d'étayage qui en découlent 31
4. Les postures d'étude relevées chez les élèves 35
5. Les liens entre les postures des élèves et celles de l'enseignante 38

V. DISCUSSION 41

1. La variation et l'impact des postures enseignantes 41
2. La corrélation entre l'étayage de l'enseignante et ses élèves 43

CONCLUSION 46

BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE 48

ANNEXES..... 51

Annexe n°1 : Séquence disciplinaire 51

Annexe n°2 : Séance de restitution de récit 53

Annexe n°3 : Transcription de l'extrait n°1 54

Annexe n°4 : Transcription de l'extrait n°2 55

Annexe n°5 : Transcription de l'extrait n°3 56

Annexe n°6 : Transcription de l'extrait n°4 57

Annexe n°7 : Transcription de l'extrait n°5 60

Annexe n°8 : Transcription de l'extrait n°6 61

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je tiens à remercier très sincèrement M. Michel Grandaty, encadrant principal de mon travail de recherche. Je le remercie de m'avoir accompagnée tout au long de l'écriture de ce mémoire de recherche. Je lui suis extrêmement reconnaissante de m'avoir apporté de précieux conseils et de m'avoir encouragée jusqu'à la fin de ce travail. Il s'est toujours montré investi et impliqué lorsqu'il s'agissait de répondre à mes demandes et à mes questionnements. Il s'est toujours montré disponible et à l'écoute.

Je tiens également à remercier l'ensemble des enseignants m'ayant accompagnée au cours de mes deux années de master passées à l'INSPE. Qu'ils soient de Montpellier ou de Toulouse, ils m'ont guidée, m'ont formée et m'ont apporté un certain nombre de pratiques et de savoirs qui m'ont permis de développer mon expertise dans le domaine de l'enseignement. Grâce à eux, j'ai appris ce qu'était le réel métier de professeur des écoles et je les en remercie pleinement.

Enfin, je tiens à remercier l'école et l'ensemble du corps enseignant qui m'ont accueillie durant mon année de professeur des écoles stagiaire. Ils m'ont encouragée, m'ont rassurée et m'ont également accompagnée durant cette année remplie d'épreuves et de nouveautés. J'ai pu développer mon expérience professionnelle en ayant ma classe et en pratiquant l'enseignement auprès de mes jeunes élèves. Cela m'a aidée dans la rédaction de ce travail de recherche, j'ai pu m'appuyer sur mon expérience professionnelle et adapter mes pratiques enseignantes en lien avec les recherches menées pour la réalisation de ce mémoire.

Ce mémoire de fin d'étude n'aurait pas pu voir le jour sans la participation active de ces personnes. Alors encore une fois, un grand merci.

INTRODUCTION

L'école est un environnement dans lequel les enfants vont être amenés à s'instruire, se développer ou encore se socialiser. En effet, ce lieu va devenir un endroit dans lequel l'enfant va pouvoir développer l'ensemble de ses capacités qu'elles soient physiques, mentales ou morales. Néanmoins, chaque enfant est différent, tous n'ont pas les mêmes acquis, n'ont pas les mêmes envies ni n'ont les mêmes aptitudes. Cependant, les programmes officiels stipulent que le langage oral possède une place relativement importante dans l'apprentissage de l'enfant. Mais qu'en est-il des enfants qui ne parlent que très peu, voire pas du tout ? En effet, certains élèves vont se faire très discrets lors d'activités de langage, se mettant notamment en retrait et essayant de se faire *oublier* de leurs camarades et surtout de leur enseignant, afin de ne pas avoir à parler. A l'inverse, certains élèves ont une très grande facilité à prendre la parole. Par conséquent, ils la prennent instantanément sans laisser la possibilité aux élèves qui les entourent de participer oralement. A ce titre, des inégalités scolaires et sociales existent. L'oral peut alors apparaître comme un enjeu essentiel à la réduction de celles-ci. En effet, des inégalités persistent à travers l'oral comme moyen d'expression et de communication. C'est pourquoi l'enseignant doit apprendre l'oral à ses élèves. Comme l'explique Elisabeth Bautier, sociolinguiste et chercheuse en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 :

> Il ne s'agit pas de nier l'importance de communiquer ou de s'exprimer avec aisance à l'oral, mais d'identifier avec précision les enjeux d'apprentissage des situations d'échanges oraux et ce que les élèves « en font », c'est à dire la nature des mobilisations langagières et cognitives qu'ils y pratiquent. C'est au prix de cette précision que l'enseignement de l'oral est bien un objet d'enseignement dont l'Ecole doit s'emparer en priorité parce que c'est sa responsabilité et sa mission.[1]

Ainsi, les compétences langagières sont indispensables au développement harmonieux de l'enfant. C'est pourquoi la scolarisation d'un enfant qui a moins de trois ans peut être une

[1] BAUTIER, E. (2016). « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? » *Eduscol*, Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/8/RA16_C3_Francais_Oral_Elabo_Article_Bautier_inegalites_728588.pdf

chance pour lui si celle-ci correspond à ses besoins et si les conditions sont adaptées à l'enfant. C'est en effet ce que préconisent les programmes officiels de l'Education Nationale. Le programme officiel de l'école maternelle[2] a pour premier domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». A ce titre, *« le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit »*[3]. Alors, l'enseignant possède un rôle majeur qui est de veiller à une participation régulière de ces enfants en posture de faible parleur et ce dès l'entrée à l'école maternelle.

Le développement langagier de l'enfant dépend fortement des premières semaines passées à l'école durant lesquelles apparaissent des changements importants dans le système de communication de l'enfant qui n'a vécu jusqu'à lors qu'au sein de sa famille. Aussi, l'enseignant va devoir réussir à le comprendre à travers ses approximations langagières ainsi qu'à travers ses expressions non verbales. Par ailleurs, l'enseignant va devoir user de différentes techniques, de différentes postures, de manière à étayer l'oral dans les situations pédagogiques quotidiennes. Il va devoir reformuler les dires des enfants tout en corrigeant le langage, à travers la diction, le lexique ou encore la syntaxe.

L'entrée à l'école maternelle joue alors un rôle décisif dans le développement langagier de l'enfant. Cependant, si l'étayage de l'enseignant n'a pas été suffisamment important au sein de la classe et auprès de ces enfants en posture de faibles parleurs, ces derniers subsisteront dans un oral pratique. Or, les programmes officiels définis par le ministère de l'Education Nationale stipulent qu'un enfant doit parvenir à s'inscrire dans un oral scriptural. Certains enfants l'utilisent dès la petite section de maternelle, ce qui rend compte de reprises de leurs paroles par reformulations de la part de son environnement familial. Certaines familles, à l'aide d'un étayage réussi en coopérant régulièrement autour de petits évènements tels que le goûter ou encore la sortie au parc, permettent à l'enfant de développer son langage vers un oral scriptural et pas seulement pratique. Néanmoins, cet oral peut s'avérer encore absent chez certains enfants au cycle 2, notamment dans les zones d'éducation prioritaire. Ces enfants ont encore besoin

[2] *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015) *Programme de l'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015)
[3] *Ibid.*

d'asseoir cette pensée « pré-sémantique »[4], stade de pensée issu des travaux menés par Katherine Nelson. A ce stade, le mot n'a pas encore de signification concrète chez l'enfant. Sa pensée fonctionne alors « par association », « par collection » et « par point commun ». L'enfant va la mobiliser à l'aide d'activités concrètes qui lui permettront de construire ses premières catégorisations de l'expérience. En effet, *« elle se trouve enrichie d'évènements multiples vécus par l'enfant et initiés par les parents par des coopérations régulières autour de petits évènements comme le goûter, etc »*[5]. C'est donc à ce titre que l'enseignant va jouer un rôle majeur dans l'apprentissage de l'oral de l'enfant. En effet, la reformulation n'est pas le seul étayage qui puisse permettre de développer les prises de parole d'un enfant. Un enseignant peut faire usage d'un certain nombre de techniques d'étayage différentes pour aider l'enfant dans son apprentissage. C'est ce que nous entendons étudier.

En tant que jeune professeur des écoles, j'ai la volonté de m'adapter à tous les enfants. Je veux réussir à leur offrir la possibilité de pratiquer, avec plus d'aisance, différentes activités langagières. Il me semble important de comprendre et de connaître toutes les possibilités qui sont offertes à l'enseignant afin d'aider ces enfants. C'est pourquoi j'ai souhaité observer des situations d'oral dans la classe d'une professeur des écoles expérimentée en cycle 2, décrire et analyser les faits et les méthodes aboutissant à la prise de parole de ces élèves. Aussi, après avoir énoncé mon cadre théorique disciplinaire animant cette recherche, je m'appuierai sur les différentes situations d'oral afin d'en analyser les interactions entre la professeur et ses élèves, directement en lien avec la notion d'étayage. Tout ceci dans le but d'analyser et de discuter les résultats de ces observations afin de constater le bilan de cette recherche.

[4] GRANDATY, M. (2013). La construction du langage et les interactions avec l'adulte et entre pairs chez les enfants de moins de trois ans. Dans *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015). *Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans : Du langage oral au langage écrit.* (p. 37-42). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/7/Ress_c1_Moins3ans_Langage_456467.pdf

[5] *Ibid.*

I. CADRE THEORIQUE DISCIPLINAIRE

Nous visons dans cette première partie à comprendre la nature, le rôle et l'impact des interventions des adultes qui dialoguent avec des jeunes enfants.

1. Le développement langagier de l'enfant

A travers son article *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*[6], Agnès Florin montre que le développement langagier de l'enfant est effectif dès sa naissance. Ce dernier cherche à comprendre son environnement et essaye d'y donner du sens. Par exemple, dès ses premiers jours, il va mettre du sens dans ses cris et dans ses différentes expressions. Par la suite, il va acquérir un lexique et va devoir découvrir le sens des mots. La priorité principale de l'enfant n'est alors pas d'apprendre le langage mais de mettre du sens dans tout ce qui l'environne afin de réussir à se faire comprendre par son entourage. En effet, comme le démontre Agnès Florin, il ne peut pas exister d'activités langagières efficaces si l'enfant ne peut pas y trouver de sens. Il va alors falloir l'aider à comprendre l'utilité et la nécessité du langage.

Le système de communication d'un enfant est fortement impacté à son entrée à l'école maternelle et subit des changements importants. Ainsi, Agnès Florin met en avant le fait que le rôle principal de l'école maternelle est d'aider au passage de la communication à la verbalisation et de permettre le développement de la maitrise de l'oral en elle-même. En effet, les enfants possèdent différentes capacités et acquis en terme de communication. Certains enfants peuvent être compris par leur famille mais ne pas être compris par le personnel éducatif de l'école. C'est pourquoi, selon elle, il est important et nécessaire de reconnaître très rapidement leurs difficultés, leurs facilités et leurs compétences. L'école doit alors diversifier les moyens d'amener ces enfants à la verbalisation. L'un des meilleurs moyens est alors de les faire parler car les enfants apprennent à parler en parlant. D'après les travaux menés par Agnès Florin, deux types

[6] FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.* Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

d'interrogations se distinguent : les questions ouvertes et les questions fermées posées par l'enseignant aux élèves. Il est démontré que les questions ouvertes permettent une plus grande richesse d'expression. Néanmoins, les enfants doivent déterminer le degré de pertinence de leur réponse en fonction de l'attitude de l'enseignant, ce qui n'est pas simple pour eux et ce qui peut conduire à un refus de prendre la parole. De plus, l'enseignant doit donc identifier les élèves qui prennent part à la conversation de manière régulière et ceux qui au contraire ne s'y intègrent pas afin d'aider ces derniers.

2. L'étayage au service du développement langagier de l'enfant

Pour Jerome Seymour Bruner, le langage va plus loin que le simple fait de communiquer. Pour lui, c'est le moyen par lequel les diverses activités de l'homme sont coordonnées et mises en corrélation pour aboutir à des fins communes et réciproques. C'est également le moyen de faciliter l'action. Les observations et les travaux menés par Jerome Bruner l'amènent à démontrer que les premiers savoir-faire non linguistiques de l'enfant le préparent déjà à l'acquisition et au développement du langage. En effet, il démontre que les enfants, dès leur plus jeune âge, apprennent à demander, à exprimer et à désigner. Ainsi, il énonce que *« dès les débuts de la parole, le langage est virtuellement un prolongement de la maîtrise des savoir-faire agis et de la discrimination perceptive »*[7]. Néanmoins, ce ne sont pas les seules observations faites par Jerome Bruner. Ce dernier affirme également que *« l'acquisition du langage intervient dans un contexte de « dialogue-action » dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte »*[8]. En effet, l'interaction entre l'adulte et l'enfant est fondamentale. Ainsi, il conclut que l'apprentissage du langage intervient autour de deux grands axes. Le premier étant que l'apprentissage se fait dans des situations signifiantes, autrement dit des situations au cours desquelles l'enfant à l'intention d'arriver à un objectif visé ou un but donné. Le second étant que l'apprentissage du langage se fait également grâce à l'interaction avec l'adulte qui provoque l'objectivation de l'action mais aussi et surtout,

[7] BRUNER, J. Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire.* (Deleau, M.) Paris cedex 14, France: Presses universitaires de France.
[8] *Ibid*.

l'appropriation du langage. Son intérêt est alors de situer les priorités afin de mieux comprendre comment les jeunes enfants arrivent, en un temps relativement court, à maîtriser une langue complexe.

Jerome Bruner analyse le développement langagier de l'enfant au sein de l'établissement scolaire. Il affirme alors que la relation enseignant-élève, au même titre que la relation adulte-enfant, contribue très largement au bon apprentissage du langage. Pour ce faire, il met en place la technique d'étayage, qui met en avant la place et l'intervention de l'enseignant dans l'apprentissage de l'enfant. L'étayage est alors défini comme étant l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. A partir des recherches de Jerome Bruner, Dominique Bucheton et Yves Soulé ont défini le multi-agenda. Ce dernier est un outil qui répertorie les cinq grandes préoccupations des enseignants pour obtenir un enseignement de qualité. Ainsi, l'enseignant doit piloter les dimensions spatio-temporelles, maintenir une certaine atmosphère, tisser les différentes unités de la séance et étayer. Cette dernière action étant le geste professionnel de l'enseignant envers l'élève pour l'accompagner dans une tâche qu'il ne peut réaliser seul.

3. Les postures d'étayage de l'enseignant

Dominique Bucheton et Yves Soulé, dans le cadre de leurs travaux, ont démontré que les élèves s'adaptent et comprennent rapidement les attentes de leur enseignant :

> [Les élèves] identifient très vite l'évolution ou les inflexions des attentes de l'enseignant pendant la leçon. Ils repèrent vite s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade, de donner ou non leur point de vue, s'il faut écouter avec la plus grande attention ou simplement être en mesure de répéter, etc. Ils s'ajustent plus ou moins à ces attentes, parfois les refusent ou les détournent.[9]

[9] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education & didactique, 3(3),* 29-48, Repéré à https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm?contenu=auteurs

Ce sont ces aménagements de la part de l'enseignant à l'encontre de ses élèves qui sont nommés « postures d'étayage » par ces deux chercheurs. Ces postures sont composées de différents gestes professionnels permettant une orientation et un pilotage de l'action des élèves en fonction de ce que l'enseignant souhaite leur apporter. Aussi, il existe six postures enseignantes.

La première est la « posture de contrôle » qui permet un certain cadrage de la situation. Ici, l'enseignant souhaite que tout le groupe aille au même rythme de par un pilotage très serré. Nous pouvons prendre l'exemple d'un enseignant qui, plutôt que de faire réfléchir ses élèves, va faire à leur place. Une majorité des nouveaux enseignants peuvent se trouver de manière régulière dans cette posture d'étayage.

La « posture de contre-étayage » intervient dans la même logique que celle énoncée précédemment. De manière à avancer plus rapidement, pour terminer ce qu'il avait prévu de faire, l'enseignant fera également à la place de l'élève.

Ensuite, dans la « posture d'accompagnement » l'enseignant apporte ponctuellement une aide à un ou plusieurs élèves en besoin. Cette posture est contraire aux deux premières (contrôle et contre-étayage) car elle permet une prise en compte de la nécessité de certains élèves à avoir davantage de temps pour réaliser la tâche demandée. Ici, l'enseignant ne donnera pas la réponse à l'élève mais fera en sorte de l'accompagner et de le guider vers celle-ci en questionnant, en proposant une aide quelconque mais particulièrement en lui laissant du temps.

La quatrième posture d'étayage est une « posture d'enseignement » durant laquelle l'enseignant explicite et structure les savoirs. Eventuellement, il peut en faire une démonstration afin de permettre une meilleure compréhension de la part de ses élèves. Cette posture est fortement présente dans les phases de mise en commun, dans les phases de structuration des savoirs ou encore lors de l'institutionnalisation d'une notion.

Nous trouvons par la suite, la « posture de lâcher prise ». Cette dernière est un gage de confiance de la part de l'enseignant envers ses élèves. En effet, il leur laisse la responsabilité de leur travail et leur indique qu'ils ont la possibilité d'emprunter et d'expérimenter les pistes qu'ils veulent. A ce titre, l'enseignant doit s'assurer que les tâches proposées aux élèves sont réalisables par eux seuls. Cela peut avoir lieu dans des phases de travaux de groupe en les laissant travailler seuls. L'enseignant construit alors une relation de confiance avec ses élèves.

Enfin, dans la posture dite du « magicien », l'enseignant capte ponctuellement l'attention des élèves grâce à des jeux ou encore des gestes théâtraux. Il ne nomme pas le savoir enseigné aux élèves. Ces derniers vont avoir à le deviner. Cette posture est relativement experte.

4. Les postures d'étude des élèves

De la même manière que les enseignants adoptent un certain nombre de postures différentes, les élèves en possèdent également. En effet, au fil de leurs études, Dominique Bucheton et Yves Soulé ont *« identifié chez les élèves un jeu possible de six postures […] traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches »*[10].

La « posture première » indique la manière dont les élèves se lancent dans la tâche rapidement et sans pour autant réellement réfléchir. Il y a une forte implication de la part de l'élève, mais ce dernier ne fera pas forcément de lien entre les différentes tâches proposées. Cette posture est nécessaire afin d'entrer dans l'activité mais l'enseignant doit faire attention à ce que l'ensemble des élèves aient bien compris la consigne.

La deuxième posture est la « posture scolaire ». Dans celle-ci, l'élève essaye davantage de se calquer sur les attentes précises de l'enseignant. Par exemple, un élève en posture scolaire se préoccupera de la couleur du stylo à utiliser lorsque la consigne est d'entourer ou de souligner un mot précis. La couleur du stylo n'est absolument pas l'intérêt majeur de la tâche, mais semble l'être pour un élève dans cette posture.

Ensuite, vient la « posture ludique-créative » dans laquelle l'élève est plus ou moins tenté de détourner la tâche ou de la modifier à son gré. Cela apparait comme naturel pour un enfant de vouloir détourner la consigne première. Cette posture permet une certaine créativité ainsi que la réflexion.

La quatrième posture est la « posture dogmatique » qui manifeste un manque d'intérêt de la part de l'élève. Celui-ci est manifesté par quelques expressions permettant d'éviter la tâche. Par exemple, un élève pourra dire à son enseignant « je sais déjà » ou encore « mon ancien maître, ma mère… me l'ont déjà dit ».

[10] *Ibid.*

Apparait maintenant la « posture réflexive » (ou secondaire). Dans cette posture l'élève va agir mais il va également revenir sur la tâche de manière à en comprendre le sens et la finalité première. Aussi, elle lui permet de s'engager dans l'activité mais surtout de la comprendre et de verbaliser les apports. Ici, l'élève est conscient de ce qu'il est en train de faire et de la raison pour laquelle il le fait. Il réussit à nommer les objets de savoir.

Enfin, la dernière posture est la « posture de refus ». L'élève refuse de faire ce qui lui est demandé. Il ne veut pas faire et ne veut pas apprendre. C'est un indicateur à prendre au sérieux car cela peut renvoyer à des problèmes psychologiques profonds, subis par cet enfant. Cette posture de refus traduit un désaccord et une peur de s'engager.

« Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent tous dans plusieurs postures d'étude »[11]. Les élèves les plus en réussite possèdent une gamme plus variée de postures. Ils en changent lorsqu'ils se retrouvent confrontés à la difficulté. C'est ce que démontrent les recherches menées par Dominique Bucheton et Yves Soulé :

> [Les travaux sur l'activité des élèves ont] mis en évidence la capacité des élèves à réguler les formes de leur engagement, selon un panel de postures plus ou moins ouvert et variable notamment selon l'appartenance socioculturelle. […] Malgré des progrès indéniables dans les résultats obtenus, un certain nombre d'élèves reste dans des postures inadaptées aux tâches.[12]

Nous venons de voir l'importance des interventions de l'adulte auprès de jeunes enfants et les différentes postures d'étude que peuvent adopter ces derniers dans une classe. Nous allons maintenant aborder la place de l'oral à l'école.

5. L'oral au cycle 1

L'entrée à l'école maternelle se veut être la première étape de la scolarité et ainsi, pour une majorité d'enfants, la première expérience de socialisation. C'est pourquoi, ces

[11] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10

[12] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. » *La Lettre de l'AIRDF*, 43, 20-22, Repéré à https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1796.

derniers doivent se sentir en confiance et pour « oser parler » ils vont avoir besoin d'établir des relations fondées sur une extrême bienveillance de leur nouvel environnement. Aussi, la rentrée doit être réussie de manière à ce que l'enfant se sente en sécurité. Il faut que le temps et l'espace soient aménagés, que la découverte et la connaissance des lieux ainsi que des autres enfants et adultes soient réfléchies. En effet, il faut permettre les initiatives, les déambulations et les expérimentations libres en organisant la classe de manière à ce que les interactions langagières soient favorisées. De par cette organisation pensée et réfléchie par l'enseignant, les enfants vont commencer à établir une imitation réciproque ou encore la répétition des mots de l'autre… Cet aménagement de la classe permet des espaces évolutifs d'activités. Ceux-ci doivent être répétés pour mettre les enfants en confiance et en sécurité, tout en y apportant de nouveaux jouets et matériaux. Ils auront plus de facilité à « oser parler » dans un contexte déjà connu.

L'adulte, quant à lui, va mettre des mots sur tout ce que l'enfant fait, sur tout ce que l'enfant éprouve, afin de favoriser le développement de son langage. Il n'a pas la possibilité d'obliger des enfants à parler mais il peut susciter leur engagement langagier. Les situations de la vie quotidienne sont indispensables étant donné qu'elles permettent des interactions langagières privilégiées grâce à l'étayage de l'enseignant. Celles-ci permettent alors le développement des compétences langagières des enfants. Je citerai comme exemples de situations de la vie quotidienne l'hygiène ou encore la régulation des tensions. Dans ce genre d'activités, l'enseignant doit observer les interactions spontanées et intervenir de façon régulière pour motiver et engager l'échange, pour proposer un lexique plus précis et une meilleure syntaxe qui devra cependant demeurer toujours assez proche du langage de l'enfant afin qu'il puisse l'intégrer.

Afin de placer l'enfant dans une procédure d'apprentissage l'enseignant doit étayer de manière à l'enrôler dans le jeu d'interaction et à maintenir son orientation. Cependant, l'étayage de l'adulte n'est pas la seule composante de la procédure d'apprentissage de l'enfant. Les interactions entre pairs ont également un rôle prédominant. L'enseignant ne doit prendre en charge que les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Bernard Lahire distingue quant à lui deux types de rapport oral au monde. Le premier est l'oral pratique, c'est à dire l'outil relationnel de communication qui est partagé par tous. Le second est l'oral scriptural (ou langage

d'évocation) qui consiste à générer des formes plus structurées et plus précises sur le plan lexical. L'enseignant devra alors, par un étayage adéquat, faire passer l'enfant d'un oral pratique à un oral scriptural.

6. L'apprentissage de l'oral aux cycles 2 et 3

L'oral est travaillé dans plusieurs situations scolaires et fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques. Dans un premier temps, l'oral apparait comme étant un moyen d'expression et de communication. Le but est d'utiliser cet l'oral en lien avec les lancements de séances, la recherche, les mises en commun… Afin de permettre un meilleur apprentissage, il est nécessaire de diversifier la gestion du groupe-classe. Il est possible de travailler en classe entière, en demi-classe, en groupes de besoin, etc. Ces différentes configurations possèdent chacune des avantages et des inconvénients à l'apprentissage de l'oral comme moyen d'expression et de communication. Ajouté à cela, il peut être intéressant de faire varier les conditions de prise de parole. La première situation à envisager est l'oral monogéré. Celle-ci se veut exigeante pour l'élève du point de vue de la prise de risque et de la gestion de la parole en continu. La seconde situation envisageable est l'oral polygéré. Elle est quant à elle plus sécurisante car elle facilite la prise de parole des faibles parleurs. Enfin, l'aménagement de l'espace devra être pensé et réfléchi par l'enseignant en configurant par exemple un coin regroupement, des îlots, etc. Dans un deuxième temps, l'oral pour apprendre va permettre de passer d'un oral pratique, exclusivement tourné vers une communication immédiate et pragmatique, à un oral scriptural qui se veut élaboré. La pensée et le langage se mélangent. C'est ce que l'on appelle l'approche discursive. Ici, il va falloir raconter, décrire, expliquer, argumenter, prescrire… en fonction de la conduite discursive choisie. Celle-ci peut être narrative, descriptive, explicative, injonctive ou argumentative. Dans un dernier temps, l'oral à apprendre apparait comme l'objet d'apprentissage. Le travail va porter sur le langage et les différents discours divers et variés tels que le débat, la délibération, l'exposé, l'interview, le récit oral, etc.

L'enseignant, pour aménager ces différents apprentissages de l'oral, peut utiliser la ritualisation. En effet, les rituels d'ouverture et de clôture de séance permettent de

placer l'élève en situation de recherche (rituel d'ouverture) et en situation d'apprentissage pour structurer l'objet de savoir (rituel de clôture). Lors du rituel d'ouverture, l'enseignant va contextualiser l'enjeu de la séance et va engager les échanges. Aussi, il attend des élèves qu'ils reviennent sur une remarque, un constat, qu'ils manifestent leur compréhension, qu'ils reformulent ou encore qu'ils appréhendent leurs difficultés. Concernant le rituel de clôture, l'enseignant va également contextualiser et va récapituler en vue d'une structuration. Ici, il attend des élèves qu'ils échangent sur ce qu'ils viennent d'apprendre, qu'ils s'interrogent sur leur manière d'apprendre, qu'ils émettent des hypothèses ainsi que des conclusions. Enfin, les élèves doivent verbaliser l'aboutissement de l'apprentissage. L'enseignant pourra alors observer leur capacité à expliciter la compréhension ou non de la nouvelle notion. Lors de ces rituels, l'enseignant doit communiquer avec les élèves en les encourageant et en adoptant une attitude bienveillante envers eux pour les mettre en confiance. Ainsi, la qualité de ces rituels et le bon apprentissage de l'oral dépendent de l'enseignant et de ses différentes postures, définies par Dominique Bucheton et Yves Soulé, pouvant avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves.

II. PROBLEMATISATION

Comme analysé précédemment, les recherches menées par Dominique Bucheton et Yves Soulé ont permis de démontrer, à partir de la grille d'analyse que constitue le modèle du multi-agenda, qu'il existe un lien de causalité entre les postures enseignantes et le processus d'étayage. C'est ce à quoi j'ai décidé de m'intéresser particulièrement au cours de ce mémoire de recherche. Aussi, en prenant appui sur les lectures effectuées et sur les situations d'oral observées, je vais tenter de répondre à deux questionnements, dont le premier se décline en trois temps :

Premier questionnement :

- La variation des postures enseignantes au sein d'une même séance est-elle effectuée consciemment et en amont de la séance ou in situ et en s'adaptant pendant la séance ?
- Plus précisément qu'est-ce qui produit un changement de posture dans la pratique de l'enseignant au sein d'une même séance ?
- Quel est alors l'impact d'un changement de posture enseignante sur le processus d'étayage?

Second questionnement :

- Existe-t-il un lien entre les postures enseignantes et les processus d'étayage qui en découlent ainsi qu'entre les postures d'étude des élèves ?

Au vu de ces questionnements, ma problématique portera essentiellement sur les postures enseignantes pouvant affecter le processus d'étayage en situation d'oral au cycle 2. Il s'agit d'un questionnement directement lié à mes préoccupations professionnelles quotidiennes. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de ce travail de recherche, je me positionne dans une posture de chercheur afin de répondre, à l'aide du cadrage de Dominique Bucheton et Yves Soulé, à ma question de recherche : *« De quelle manière les postures enseignantes induisent-elles le processus d'étayage de l'enseignant en situation d'oral au cycle 2 ? »*

Par ailleurs, avant de commencer l'analyse précise de mes données, je tiens à énoncer quelques hypothèses quant à mes questionnements. Concernant la variation des postures enseignantes au sein d'une même séance, je pense que celles-ci peuvent être pensées en amont par l'enseignant en rapport avec les modalités mises en œuvre et prévues lors de la préparation. Toutefois, durant cette même séance je pense que les postures enseignantes peuvent être adaptées et modifiées en raison d'imprévus. Ces derniers peuvent être des difficultés aussi bien du point de vue des élèves que des savoirs. Cela peut par exemple provenir de l'attitude des élèves ou encore de leur implication dans la tâche comme cela est expliqué par Dominique Bucheton et Yves Soulé :

> L'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation : (bâillements de plus en plus fréquents, réponses inexactes, demandes d'aller aux toilettes, dépassement du temps prévu, agitation dans la classe ou au contraire silence pesant, etc.).[13]

Ensuite, je fais l'hypothèse qu'un changement de posture enseignante peut avoir un impact important sur le processus d'étayage. Afin d'observer et d'analyser ces changements, le multi-agenda de Dominique Bucheton et Yves Soulé sera exploité et demeurera mon point d'appui. A travers les différents items présents dans cette grille d'analyse qui seront détaillés ultérieurement, plusieurs observations seront mises en place afin d'observer les particularités que peuvent avoir chacune de ces postures enseignantes en lien avec le processus d'étayage. Enfin, j'émets une dernière hypothèse quant à la corrélation entre les postures enseignantes et les postures d'élèves. En effet, en prenant appui sur les travaux effectués par Dominique Bucheton et Yves Soulé, je défends l'idée que l'enseignant doit adapter sa pratique professionnelle de manière à induire la posture d'étude de l'élève.

> [La régulation interactive des postures] se joue dans l'expérience et la connaissance très précise des obstacles didactiques que les tâches proposées ne vont pas manquer de faire lever, dans une capacité intense d'analyse très rapide des problèmes des élèves, dans le désir de les voir réussir et de les faire grandir.[14]

[13] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10

[14] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. » *op. cit.* p. 13

III. CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE

1. Méthodologie de collecte des données

Ce qui était prévu initialement (avant le confinement).

Pour répondre à ma problématique portant sur l'observation de l'étayage de l'enseignant en situation d'oral au cycle 2, je me dois de récolter un certain nombre de données afin d'en effectuer une analyse fine et précise. Pour ce faire, j'avais fait le choix de me rendre dans les classes de deux enseignants aux profils et aux parcours différents. Ce choix a été guidé par ma volonté d'observer des situations d'oral dans la classe d'un enseignant expérimenté et des situations d'oral dans la classe d'un enseignant moins expérimenté. J'aurais observé et comparé leurs postures au sein d'une même séance. Cela m'aurait alors permis d'analyser différents processus d'étayage. Malheureusement, les circonstances exceptionnelles de confinement et de fermeture des écoles m'ont contrainte à changer d'option.

Réorientation de ma recherche autour de données déjà existantes.

Afin de poursuivre mon idée première, qui était d'observer des séances d'oral en cycle 2 dans le but d'analyser les différents processus d'étayage, j'ai choisi de me diriger vers la *Banque de Séquences Didactiques* de Canopé et de sélectionner une séance d'oral filmée et menée par une enseignante. Les documents Canopé ont l'avantage de fournir, en complément de la vidéo proposée, des documents annexes qui l'éclairent. Mon choix s'est porté sur une séance de français et plus précisément sur la restitution d'un récit qui a eu lieu en 2004 à l'école primaire Marcelin à Nîmes. Cette séance se déroule dans une classe de CE1/CE2. Les élèves

> [Les élèves] doivent restituer de la manière la plus fidèle possible un récit lu par l'enseignante. L'objectif est la parfaite compréhension de l'histoire et la mémorisation de la trame narrative. Le dispositif se déploie en deux séances et plusieurs phases articulant l'écrit et l'oral »[15].

[15] CANOPE. *Banque de séquences didactiques*. (2004). Repéré à : https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=844

Aussi, les principales compétences visées dans cette situation d'oral sont :

- comprendre une histoire à travers la médiation orale de l'enseignant, la mémoriser et la restituer dans toute sa cohérence et tous ses développements
- produire des « écrits intermédiaires » et prendre conscience du rôle joué par ces écrits dans l'activité de conceptualisation et de compréhension.

L'enseignante qui mène cette séance est Soizic Bozec, professeur des écoles et maître formateur. Micheline Cellier, maître de conférences à la faculté d'Education de l'Université de Montpellier, intervient quant à elle dans cette classe de manière à observer et analyser la pratique de la restitution de récits.

Après un visionnage attentif du film de cette séance, j'ai transcrit les différentes situations d'oral afin de pouvoir analyser les différentes postures de l'enseignante et de ce fait, analyser les différentes techniques d'étayage utilisées à destination des élèves. Ce recueil de données va me permettre d'établir une analyse descriptive approfondie de l'observation de l'étayage d'un enseignant dans diverses situations d'oral. Ainsi, je pourrai répondre à mes questionnements principaux portant sur la variation des postures d'étayage chez l'enseignante, son déclenchement et son impact.

2. Méthodologie de l'analyse des données

Maintenant que j'ai énoncé la méthodologie utilisée quant à la collecte de mes données, j'en viens à la méthodologie utilisée pour l'analyse de ces dernières. A ce titre, étant donné les modifications que j'ai dû faire dans le cadre de mon travail de recherche en raison de la crise sanitaire qui a rendu obligatoire la fermeture des écoles, mon analyse sera purement descriptive.

Afin de mener à bien cette analyse descriptive, je fais le choix de m'appuyer sur la grille d'analyse[16] de Dominique Bucheton et Yves Soulé. Comme nous l'avons vu

[16] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10

précédemment[17], ces deux chercheurs ont établi l'existence de six postures d'étayage. A ce titre, voici un tableau dans lequel *« [Dominique Bucheton et Yves soulé démontrent] comment chaque posture architecture de manière modulaire les divers gestes identifiés dans la matrice conceptuelle du multi-agenda »*[18] :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Les deux chercheurs ont mis en place le modèle du multi-agenda constitué d'un ensemble de préoccupations enchâssées et orientées vers ce que l'enseignant doit faire.

> Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. […] Nous postulons que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences.[19]

La première de ces cinq préoccupations majeures est le « pilotage » des tâches. Le but premier de celle-ci est d'articuler au mieux les différentes phases comprises au sein d'une seule et même séance. La dimension temporelle est directement liée à la gestion du temps, de par des regards plus ou moins fréquents à la pendule par exemple. La dimension spatiale l'est également de par les déplacements effectués par l'enseignant dans la classe, la gestion et le contrôle de ceux des élèves ou encore l'utilisation de divers instruments d'enseignement. De ce fait, l'ensemble des tâches doit être organisé et pensé.

[17] Voir I.3, p.9, *Les postures d'étayage de l'enseignant.*
[18] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10
[19] *Ibid.*

La deuxième préoccupation de ce multi-agenda est « l'atmosphère ». Ici, il s'agit pour l'enseignant de rendre compte du climat général de la classe, qu'il soit cognitif ou relationnel. C'est une préoccupation en fonction de laquelle l'enseignant autorise ou non la prise de parole de l'élève et détermine son niveau d'engagement attendu dans la réalisation de la tâche. Ce geste professionnel qu'est le maintien d'une atmosphère sereine dans la classe relève d'une certaine éthique professionnelle. En effet, l'enseignant doit maintenir des espaces où le dialogue entre pairs est possible afin de favoriser les processus interactionnels. Cette éthique professionnelle entre dans le fait de faire *« de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser »*[20]. Par ailleurs, l'atmosphère peut s'avérer différente selon les disciplines enseignées, les objectifs de l'enseignant, etc.

Vient ensuite la question du « tissage ». C'est la préoccupation de l'enseignant qui l'amène à articuler les différentes unités de la leçon. Le tissage se distingue de deux modalités principales : l'entrée dans la séance et la fin de séance. Il doit être effectué de manière très explicite afin de permettre à l'élève d'établir un certain nombre de liens entre ce qui a été fait avant, ce qui est fait maintenant et ce qui sera fait plus tard. Le but est que l'élève s'approprie le sens des apprentissages et qu'il comprenne pourquoi il doit faire telle ou telle chose.

> Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, […] pour planter le décor, construire le « milieu » d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la « mémoire didactique » […] est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage.[21]

La quatrième préoccupation des enseignants est « l'étayage ». Ce concept a été repris à Jerome Bruner pour désigner l'ensemble des gestes que fait l'enseignant en direction de l'élève pour l'accompagner. Comme nous l'avons vu précédemment[22], Jerome Bruner définit le concept d'étayage comme étant un ensemble d'interactions d'assistance de l'adulte envers l'enfant, lui permettant d'apprendre à s'organiser dans le but de réussir la résolution d'un problème qu'il n'était pas capable de résoudre seul au départ. Le but de l'enseignant est alors d'aider l'élève sans pour autant faire à sa place,

[20] *Ibid.*
[21] *Ibid.*
[22] Voir I.2, p.8, *L'étayage au service du développement langagier de l'enfant.*

afin qu'il puisse y avoir un apprentissage. L'enseignant va alors lui apporter de l'aide pour faire, pour penser, pour comprendre, pour apprendre et pour se développer. Dominique Bucheton et Yves Soulé expliquent que :

> Les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence. Ils actualisent toutes sortes de dilemmes.[23]

Enfin, la dernière préoccupation inscrite dans ce multi-agenda est « les savoirs visés ». Ils apparaissent comme la préoccupation centrale du fait d'enseigner un contenu spécifique. Néanmoins, ils restent relativement flous et fondamentalement hétérogènes. En effet, au sein d'une séance visant à mener l'apprentissage d'une seule et unique notion, un certain nombre de savoirs différents sont également présents. Dominique Bucheton et Yves Soulé, lors de leur étude, ont pris l'exemple d'une séance de lecture-écriture en maternelle. L'objectif principal est alors de faire écrire le mot « alligator » aux élèves (mot qui a été vu dans un album). Les chercheurs démontrent alors que *« toutes sortes de savoirs sont convoqués, parfois nommés »*[24]. Des gestes d'étude sont mis en place pour repérer et discriminer différents sons, des savoirs culturels sont apportés et une « pratique sociale » en lien avec le « savoir écrire » est verbalisée…

L'enseignant doit mettre en travail l'ensemble des cinq préoccupations complexes pour mener à bien son activité professionnelle, en n'omettant pas le fait que ces préoccupations ne doivent en aucun cas être isolées. Par la suite, en appui sur la grille d'analyse, nous observons que les différentes postures d'étayage que peut prendre un enseignant ont un fort impact sur les quatre autres préoccupations du multi-agenda. En effet, la posture d'étayage adoptée par l'enseignant va modifier le pilotage des tâches, l'atmosphère de la classe, le tissage des enseignements, la technique de transmission des objets de savoir ainsi que les modalités et la tâche des élèves.

[23] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10
[24] *Ibid.*

De manière à répondre précisément à mes questionnements de recherche, j'ai retranscrit les différentes phases visionnées dans la vidéo de manière à exemplifier l'ensemble de la grille d'analyse définie par Dominique Bucheton et Yves Soulé.

IV. ANALYSE DE DONNEES

1. Présentation de la séquence de restitution de récit

Maintenant que nous venons d'exposer la méthodologie qui va permettre l'analyse approfondie du processus d'étayage mené par l'enseignante au cours de ces séances, il convient de présenter le contexte dans lequel évolue cette enseignante et ses élèves ainsi que la séquence disciplinaire dans son entièreté.

Cette séance de restitution de récit menée par Soizic Bozec dans une classe de CE1 et de CE2 située en Zone d'Education Prioritaire, se déroule en fin d'année scolaire. L'enseignante explique la situation de ces élèves :

> Les élèves sont, pour bon nombre d'entre eux, issus de l'immigration et le français n'est pas toujours leur langue première. Ils sont quasiment tous lecteurs et maîtrisent à peu près l'écriture à cette période de l'année.[25]

Cette séance s'inscrit dans une séquence disciplinaire[26] sur la restitution de récit, de trois séances distinctes *(annexe n°1, p. 51)*, dont les objectifs principaux visaient purement des compétences orales, à savoir l'oral à apprendre, l'oral pour apprendre et l'oral socialisant.

La première séance de cette séquence s'inscrit autour de la découverte du récit. A ce titre, l'enseignante distribue une feuille à chacun de ses élèves, sur laquelle ils vont devoir écrire « ce qu'il ne faut pas oublier ». S'ensuit alors une lecture magistrale de l'enseignante durant laquelle les élèves vont prendre des notes sur la feuille qui vient de leur être distribuée. Par la suite, l'enseignante propose à ses élèves de travailler en groupes de quatre. Voici les consignes qu'elle énonce :

> Vous allez essayer de vous souvenir de l'histoire car vous allez devoir la raconter ensuite. Vous devrez fabriquer une affiche qui vous servira d'aide mémoire. Je désignerai celui qui va écrire. Vous

[25] BOZEC, S (2006), *Analyses*. CRDP Académie de Montpellier - IUFM de l'Académie de Montpellier. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b006_t02.pdf
[26] BOZEC, S. (2006). *Restitution de récit.* CRDP Académie de Montpellier - IUFM de l'Académie de Montpellier. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b006_t01.pdf

> n'aurez que 15 minutes pour vous mettre d'accord et préparer l'affiche. Je désignerai à la fin celui qui viendra raconter.[27]

A l'issue des quinze minutes, les élèves retournent en groupe classe et l'enseignante désigne un élève « narrateur » au sein de chaque groupe. Ce dernier sera chargé de restituer les éléments principaux de l'histoire en se servant de l'affiche confectionnée en groupe. Lorsqu'il estime avoir terminé, l'élève en question doit s'auto-évaluer en précisant ce qui lui semble réussi, ce qu'il aurait pu améliorer et ce sur quoi il a éprouvé quelques difficultés. Il va ensuite distribuer la parole à ses camarades afin qu'ils puissent, eux aussi, l'évaluer en faisant attention à ne pas répéter ce qui a déjà été dit. L'enseignante, quant à elle, valide et complète si nécessaire puis récapitule ce qui vient d'être dit. Pour terminer, deux à trois élèves viennent à leur tour « raconter » l'histoire avec appui sur leur « aide-mémoire ».

La deuxième séance a pour objectif de réinvestir l'écoute, l'analyse et la narration du récit. Pour ce faire, cette séance suit la même démarche que la première avec cependant quelques variations. Tout d'abord, l'enseignante propose à ses élèves de reprendre leurs notes de la séance n°1 ou de se saisir d'une nouvelle feuille. Ensuite, elle procède de la même manière lors du travail de groupe en demandant aux différents groupes de travail s'ils préfèrent reprendre leur affiche de la séance n°1 ou s'ils souhaitent en avoir une nouvelle. Enfin, à l'issue de cette deuxième séance, les élèves vont élire les quatre « meilleurs » conteurs.

La dernière séance de cette séquence permet une restitution du récit à destination des élèves de CP. Le déroulement de cette séance est le même que celui de la séance n°2. Or, pour commencer, cette séance concerne uniquement les quatre élèves élus « meilleurs » conteurs. Aussi, il y aura deux conteurs et deux assistants. L'un des conteurs va prendre la parole et raconter l'histoire à un premier groupe de CP. Les enfants qui constituent ce groupe auront la possibilité de le questionner à l'issue du contage. Le second conteur va raconter l'histoire à un deuxième groupe de CP en procédant de la même manière. Enfin, pour clôturer cette séance, les quatre élèves élus « meilleurs conteurs » reviennent dans leur classe et vont alors s'auto-évaluer devant le groupe classe, qui pourra également les questionner.

[27] *Ibid.*

Cette séquence d'une à trois séances s'appuie sur des récits de littérature de jeunesse ou de contes. Le but est qu'elle soit reconduite de manière régulière avec différents récits, entre cinq et sept, afin d'offrir un choix. De plus, en fonction de l'engouement des élèves pour les récits proposés, cette séquence se verra attribuer entre une et trois séances.

Durant ces séances, un certain nombre de tâches sont proposées aux élèves. Nous retrouvons de manière chronologique l'écoute d'un texte lu, la prise de notes pendant l'écoute, la mise en accord au sein d'un groupe sur le récit et sur la vérification de la compréhension, l'élaboration d'un écrit collectif, la restitution du récit lors de la mise en commun, l'auto-évaluation et enfin l'évaluation par les pairs. Mis à part la prise de note pendant l'écoute qui est directement en lien avec la compétence de l'écrit, toutes ces tâches ont pour but d'acquérir et/ou d'améliorer des compétences en oral. En effet, en appui sur le tableau de compétences[28] d'une séance de restitution de récit *(annexe n°2, p. 53)*, nous observons que ces tâches permettent l'apprentissage de différentes compétences liées à l'oral, à savoir l'oral à apprendre, l'oral pour apprendre et l'oral identitaire.

Comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique de recherche, les programmes officiels de cycle 2 et 3 mettent en avant le fait de travailler trois types d'oral bien distincts, à savoir l'oral à apprendre, l'oral pour apprendre et l'oral comme moyen d'expression et de communication. En effet, le programme officiel du cycle 2[29] stipule que l'une des quatre compétences principales dans la discipline du français est « comprendre et s'exprimer à l'oral ». L'élève doit alors « écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte », « dire pour être entendu et compris », « participer à des échanges dans des situations diverses » et « adopter une distance critique par rapport au langage produit ». Quant au cycle 3, le programme officiel[30] mentionne les mêmes compétences principales dans la discipline du français qu'au cycle 2. Néanmoins, elles se complexifient quelque peu étant donné que les élèves doivent « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », « parler en prenant compte de son auditoire », « participer à des échanges dans des situations

[28] *Ibid.*
[29] *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2018) *Programme du cycle 2* (Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018)
[30] *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2018) *Programme du cycle 3.* (Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018)

diverses » et « adopter une attitude critique par rapport à son propos ». Le premier domaine présent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[31], s'avère être « les langages pour penser et communiquer ». Aussi, ces trois types d'oral sont tous trois abordés dans cette séance de restitution de récit. Dans la première phase qu'est le lancement d'activité, l'écoute du texte lu par l'enseignante permet de travailler la notion d'oral à apprendre à travers la communication à bon escient. Dans la deuxième phase correspondant au travail de groupe, le fait de devoir se mettre d'accord sur le récit et en vérifier la bonne compréhension permet d'appuyer un certain nombre de compétences de l'oral. Premièrement, cela permet de développer l'oral à apprendre à travers la communication entre pairs qui doit être compréhensible. Ici, l'oral est l'objet d'apprentissage prioritaire. Deuxièmement, l'oral pour apprendre est également nécessité de par la faculté de réussir à résumer à ses pairs un texte entendu. Vient alors la notion d'oral identitaire à travers laquelle les élèves vont devoir utiliser l'oral comme moyen d'expression et de communication. Ils vont devoir oser communiquer, justifier leurs dires, se questionner, questionner les autres et expliquer leurs raisonnements. La tâche d'élaboration d'un écrit collectif fait également appel à l'oral à apprendre utile pour la bonne compréhension par le reste du groupe. La tâche d'élaboration nécessite aussi la compétence d'oral identitaire, en ce sens où les membres d'un même groupe vont devoir communiquer et se faire entendre afin de réussir à réaliser un écrit collectif et non individuel. Ensuite, lors de la mise en commun et donc de la restitution du récit par un élève, l'oral à apprendre est la compétence majeure étant donné que le travail de l'enfant va porter sur le langage en tant que tel et le discours adapté à la situation. La restitution du récit portera par ailleurs sur la compétence d'oral pour apprendre. L'élève ne doit pas se situer dans un oral pratique mais doit se diriger exclusivement vers un oral scriptural à travers la notion de « raconter ». Enfin, s'ensuit la dernière phase qu'est l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. A ce titre, l'oral à apprendre est fortement stimulé. Ce type de situation d'oral exige une expression orale adaptée de la part de l'élève qui raconte l'histoire mais également de la part des élèves qui l'évaluent. De plus, l'oral identitaire sera aussi fortement mobilisé car il permet une bonne expression ainsi qu'une bonne communication entre les élèves qui évaluent et l'élève évalué.

[31] *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015) *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* (Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015)

L'extrait vidéo qui va être étudié provient de cette séquence disciplinaire sur la restitution de récit en cycle 2. Par conséquent, dans cet extrait de dix minutes et quarante-quatre secondes, nous retrouvons la séance n°2 ainsi qu'un petit passage de la séance n°3, durant lequel les élèves racontent l'histoire à un groupe d'élèves de CP. Précisons que la séance n°1 n'apparaît pas dans cet extrait et ne sera donc pas analysée. L'analyse portera essentiellement sur les différentes postures d'étayage de l'enseignante durant la séance n°2 qui a pour objectif le réinvestissement de l'écoute, de l'analyse et de la narration du récit.

2. Les postures d'étayage relevées chez l'enseignante

Maintenant que nous avons présenté la séquence disciplinaire en détails, nous allons commencer à analyser les différentes postures qu'adopte l'enseignante dans cet extrait vidéo, en prenant appui sur la grille d'analyse de Bucheton-Soulé[32].

Tout d'abord, nous pouvons observer le fait que l'enseignante adopte une « posture d'enseignement » à plusieurs reprises. A la fin de la première phase destinée au réinvestissement et au rappel de la séance précédente *(annexe n°3, p. 54)*, l'enseignante se positionne dans une « posture d'enseignement ». Comme nous l'avons vu précédemment[33] cette posture définie par Dominique Bucheton et Yves Soulé permet à l'enseignante de formuler et de structurer les savoirs et les normes. Elle se trouve dans cette posture lors de la phase d'évaluation et d'auto-évaluation qui fait suite à la restitution orale d'un récit par l'élève se trouvant face au reste de la classe *(annexe n°7, p. 60)* :

> « C'est vrai que c'était très bien, bon en plus tu étais intimidé, tu as eu tellement peur de ne pas dire les choses dans l'ordre que tu es resté très près de ton aide-mémoire… et tu aurais pu raconter encore plus. Alors si tu la racontes par exemple aux CP qui l'ont jamais entendue… ils vont avoir du mal à comprendre, d'accord? »

[32] Voir III.2, p.20, *Méthodologie de l'analyse des données.*
[33] Voir I.3, p.9, *Les postures d'étayage de l'enseignant*

L'enseignante formule et structure ce qui est attendu par l'élève en lui apportant des conseils, tout en gardant une relation de confiance induite par la « posture d'accompagnement ».

Aussi, nous observons que l'enseignante privilégie grandement la « posture d'accompagnement ». Toujours dans cette première phase *(annexe n°3, p. 54)*, Soizic Bozec fait un rappel de ce qui a été fait lors de la dernière séance : *« vous vous rappelez la dernière fois je vous ai lu une histoire… »*. Puis elle leur dit : *« et vous deviez… ensuite… »*, dans le but de rappeler l'objectif de la tâche. C'est à ce moment-là que l'enseignante modifie sa posture en privilégiant « l'accompagnement ». Elle « fait semblant » de commencer à énoncer l'objectif de la séance de manière à ce que ce soit finalement un élève qui le dise à sa place. Elle débute sa phrase et attend, en laissant le temps aux élèves de se remémorer et d'énoncer eux-mêmes les objets de savoirs. L'enseignante poursuivra l'avancée de cette phase en « posture d'accompagnement » de par un certain nombre de questions posées aux élèves et en leur laissant le temps d'y répondre. Cette posture sera parfois couplée à la « posture d'enseignement » en ce sens où l'enseignante fait formuler par ses élèves ce qui est attendu par eux-mêmes. Plus tard, dans le troisième extrait *(annexe n°5, p. 56)* Soizic Bozec retrouve sa « posture d'accompagnement ». Avant de lancer les élèves dans la tâche, elle adopte cette posture en leur demandant de se souvenir de ce qui leur avait posé problèmes lors de la séance précédente. Elle leur pose des questions sans leur donner les réponses. Elle leur laisse le temps de réfléchir et essaie de les mettre sur la bonne voie : *« Oui c'est ça. Et qu'est-ce qui vous a gêné encore ceux qui ont raconté? »*. Dans le quatrième extrait *(annexe n°6, p. 57)*, correspondant à la phase de travaux de groupe, l'enseignante adopte de nouveau une « posture d'accompagnement » en fin de phase. En effet, elle va se diriger vers certains groupes pour leur faire expliciter les avancées de leur travail par rapport à celui de la semaine dernière : *« donc la dernière fois vous aviez des soucis parce que… qu'est-ce qu'il y avait déjà? »*. Ensuite, le cinquième extrait *(annexe n°7, p. 60)* est destiné à la phase de restitution de récit d'un élève face au reste de la classe. Durant cette phase qui débute avec l'enseignante en « posture d'accompagnement » cette dernière propose deux options à l'élève pour maintenir son affiche aide-mémoire et le mettre ainsi, dans de

bonnes conditions et en confiance. Par la suite, personne n'intervient durant les passages des élèves à l'oral. Lorsque l'élève a terminé de raconter l'histoire, viennent alors la phase d'auto-évaluation puis la phase d'évaluation par l'enseignante et par les élèves. Ici, Soizic Bozec est une fois de plus clairement en « posture d'accompagnement ». Elle fait en sorte de faire expliciter les ressentis de l'élève qui vient de raconter : *« Alors Bilel qu'est-ce que tu en penses? »* suivi de *« Qu'est-ce qui était bien? ».*

Ensuite, Soizic Bozec adopte à plusieurs reprises la « posture de contrôle ». Sa dernière prise de parole dans la première phase *(annexe n°3, p. 54)* sera davantage axée sur une légère « posture de contrôle ». En effet, elle procède à un cadrage en énonçant à ses élèves ce qu'ils vont devoir faire dans la suite de la séance : *« Je vais vous redonner votre feuille à chacun sur laquelle vous noterez au fur et à mesure ce qui vous semble important de rajouter. ».* Dans le deuxième extrait de cette vidéo *(annexe n°4, p. 55)*, l'enseignante lit l'histoire à ses élèves pendant que ces derniers prennent notes individuellement de ce qui leur semble important à retenir. Ici, la posture pré-dominante de l'enseignante est également celle du « contrôle ». Les consignes données ont été claires. Les élèves doivent écouter l'histoire lue par l'enseignante, sans parler et en prenant des notes. Dans le troisième extrait *(annexe n°5, p. 56)*, Soizic Bozec traite de l'énonciation des consignes de la tâche suivante, à savoir le travail de groupe. L'enseignante débute cette phase en « posture de contrôle » en énonçant aux élèves ce qu'ils vont devoir faire et comment ils vont devoir le faire :

> *« Donc vous avez, vous allez vous retrouver en groupe. Avec votre petite feuille sur laquelle vous avez écrit ce qui vous semble important… Je vais vous redonner la fiche que vous aviez faite dans le groupe la dernière fois. Si vous voulez la transformer ou la refaire vous pouvez. En vous servant biensur de ce que vous avez noté aujourd'hui. ».*

Nous supposons que l'enseignante souhaite obtenir la bonne compréhension de l'ensemble de ses élèves. Pour cela, elle doit être claire et cadrer la situation.

Soizic Bozec adopte une nouvelle posture dans le quatrième extrait *(annexe n°6, p. 57)*, correspondant aux travaux de groupe. Ici, l'enseignante est peu présente. Elle adopte clairement une « posture de lâcher prise ». Elle a donné les consignes aux élèves

en amont. Les élèves ont maintenant l'entière responsabilité de leur travail et peuvent expérimenter les différentes possibilités qui s'offrent à eux. Enfin, le dernier extrait de cette vidéo *(annexe n°8, p. 61)* renvoie au contage de l'histoire par deux élèves à un groupe d'élèves de CP. Ici, l'enseignante ne prend pas la parole mis à part à la fin du contage des élèves pour dire *« et ben dis donc »* en applaudissant. Nous pouvons supposer que l'enseignante se trouve dans une « posture de lâcher prise » et qu'elle laisse l'entière responsabilité du contage à ses élèves. Pour autant, elle pense à les féliciter lorsque le contage est terminé.

Pour résumer, au cours de cette séance l'enseignante se trouve majoritairement en « posture d'accompagnement » parfois couplée à une « posture d'enseignement ». De plus, lors des travaux de groupes Soizic Bozec adopte une « posture de lâcher prise » en mettant en place une relation de confiance avec ses élèves et en leur laissant la responsabilité de leur travail. Enfin, plus rarement, l'enseignante se place en « posture de contrôle » dans le seul but de clarifier ses consignes et d'obtenir une bonne compréhension de la part de l'ensemble de ses élèves.

3. Les processus d'étayage qui en découlent

Maintenant que nous venons d'analyser les différentes postures qu'adopte Soizic Bozec au cours de cette séance, nous allons observer les processus d'étayage qui en découlent. Pour ce faire, nous nous appuierons toujours sur la grille d'analyse de Dominique Bucheton et Yves Soulé qui confronte les postures enseignantes aux composantes du « multi-agenda » que nous avons définies précédemment[34].

Pour commencer, nous avons vu qu'au cours de cette séance, cette enseignante adoptait de manière très régulière une « posture d'accompagnement ». Aussi, d'après la grille d'analyse de Dominique Bucheton et Yves Soulé, cette posture permet un pilotage des tâches qui se veut souple et ouvert. Elle permet également une atmosphère détendue et collaborative ainsi qu'un tissage très important et multi-directif. Quant à l'objet de savoir il est en train d'émerger.

[34] Voir III.2, p.20, *Méthodologie de l'analyse des données.*

Concernant le pilotage des tâches au cours de la séance, il est en effet relativement souple en ce sens où l'enseignante explique dans les grandes lignes ce qui va être fait. Nous pouvons supposer qu'elle n'a pas forcément besoin d'établir un pilotage très serré étant donné que le format de la séance est le même que celui de la précédente. En effet, le contexte de la tâche a déjà été éprouvé, entendu et adopté par les élèves lors d'une première séance. Ils connaissent l'activité. Ils l'ont déjà testée. Nous pouvons parler de mémoire didactique permettant aux élèves d'utiliser des savoirs contextualisés déjà vécus avec leur enseignante.

Par ailleurs, lors de la première phase de la vidéo *(annexe n°3, p. 54)*, l'enseignante effectue un tissage très fort lorsqu'elle demande à ses élèves de se remémorer ce qui a été fait lors de la séance précédente. Toujours dans cette même phase, l'enseignante fait participer ses élèves en leur posant des questions et en leur permettant d'y répondre. Lorsqu'ils y ont répondu, elle reformule leurs dires afin de valider ou non ce qui vient d'être dit. Elle fait la même chose dans le troisième extrait *(annexe n°5, p. 56)* qui correspond à l'énonciation des consignes du travail de groupes. L'enseignante, en leur posant des questions, leur permet de restituer les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer lors de la séance précédente. En les mettant sur cette voie, elle leur fait prendre conscience de ce sur quoi ils doivent se concentrer principalement au cours de cette même séance. En outre, elle leur fait aussi prendre conscience de l'intérêt du travail qu'ils vont devoir réaliser.

L'objet de savoir émerge au gré des questions posées par l'enseignante à ses élèves. Elle les positionne sur la bonne voie au moyen de questions et leur permet alors de verbaliser les savoirs en jeu. Si elle leur avait simplement demandé d'identifier les objectifs de cette séance, les élèves n'y seraient probablement pas parvenus.

Enfin, dans le cinquième extrait *(annexe n°7, p. 60)* qui correspond à la restitution de récit, à l'auto-évaluation de l'élève et à l'évaluation par l'enseignante et par les élèves, nous pouvons observer une atmosphère détendue et très collaborative. En effet, lorsque l'élève a terminé sa restitution de récit, les applaudissements de l'enseignante et des élèves retentissent. Ensuite, il doit s'auto-évaluer. Ici, Soizic Bozec le met en confiance. Elle ne se moque pas des erreurs qu'il a pu commettre. Par exemple, lorsqu'il lui dit qu'il a inventé des mots, elle lui répond que ce n'est pas grave car nous avons le droit de le faire. Lorsque vient l'évaluation des pairs, ces derniers mettent particulièrement en avant

ce qui a été réussi et montrent une certaine bienveillance envers leur camarade. Nous pouvons donc affirmer qu'il y a une culture de l'évaluation qui participe à la construction du contrat didactique.

Nous avons vu que l'enseignante adoptait quelquefois la « posture d'enseignement » au cours de cette séance. D'après la grille d'analyse de Dominique Bucheton et Yves Soulé, cette posture d'étayage permet un pilotage des tâches effectué au moment jugé le plus efficace. Elle permet également une atmosphère concentrée et très attentive, un tissage rendant possible d'effectuer des liens entre les tâches et de faire un retour sur certains points. Enfin, l'objet de savoir est quant à lui, directement nommé.

A la fin de la première phase destinée au réinvestissement de la séance précédente *(annexe n°3, p. 54)*, Soizic Bozec adopte la « posture d'enseignement ». Suite à une discussion avec ses élèves sur ce qui va être fait au cours de cette séance et pour quelles raisons, elle fait le choix d'interrompre cette discussion en énonçant elle-même ce qui va être demandé aux élèves et ce que cela va leur permettre. Nous pouvons supposer que cette enseignante estime que la discussion avec ses élèves n'est plus utile étant donné que ces derniers ne vont pas dans la bonne direction. Le pilotage des tâches est donc déterminé en fonction de ce que ses élèves disent et l'objet de savoir est alors nommé directement par l'enseignante.

Elle se retrouve une nouvelle fois dans la « posture d'enseignement » à la fin de la phase d'évaluation faisant suite à la restitution orale d'un récit par l'élève face au reste de la classe, dans le cinquième extrait *(annexe n°7, p. 60)*. Ici, lorsque l'enseignante effectue un dernier retour sur la prestation de son élève, elle n'hésite pas à faire un lien entre sa prestation et la tâche finale consistant à raconter l'histoire sans le livre à un groupe de CP. De ce fait, elle lui explique quelles sont les choses qui lui ont manquées et qu'il faudra retravailler de manière à être capable de réussir sa prestation devant un public ne connaissant pas l'histoire. Le tissage se fait alors sous la forme d'un retour sur la prestation en établissant un lien entre ce qui vient d'être fait et la tâche finale qui devra être effectuée.

Enfin, nous pouvons dire que l'atmosphère se veut relativement attentive en ce sens où les élèves sont à l'écoute du retour de l'enseignante sur la prestation de l'élève.

Ils sont concernés car conscients de devoir eux-aussi présenter leur restitution de récit devant le reste de la classe. Le contrat didactique est bien installé.

Par la suite, nous avons vu que l'enseignante adoptait, particulièrement lors des travaux de groupes, une « posture de lâcher prise ». Toujours selon notre grille d'analyse, cette posture d'étayage devrait permettre un pilotage directement confié au groupe qui s'autogère. Quant à l'atmosphère dans la classe, il y a une relation de confiance et un refus d'intervention de l'enseignant qui s'impose. Le tissage serait laissé à l'initiative de l'élève et l'objet de savoir, « en actes »[35].

Soizic Bozec adopte cette posture lors de la phase de travaux de groupes dans le quatrième extrait *(annexe n°6, p. 57).* Concernant le pilotage des tâches, nous observons dans certains groupes une discussion entre ses différents membres quant à l'ordre des tâches à effectuer. L'enseignante n'intervient à aucun moment dans ces discussions. Les élèves doivent se mettre d'accord au sein de leur groupe.

Cela induit une atmosphère au sein de laquelle les élèves sont très autonomes, ont la confiance de leur enseignante et se sentent, par conséquent, eux-mêmes en confiance. Pour les didacticiens, c'est quand un élève parvient à assumer seul le contrat qu'on peut considérer qu'il est un « sujet didactique ». Chaque individu, en classe, est en position d'être, un enfant, un élève (celui qui s'inscrit dans les activités) et un « sujet didactique » (celui qui accomplit une tâche, dans un contrat didactique, avec une relative autonomie).

Quant au tissage, il est bien entendu laissé à l'initiative de l'élève. Nous pouvons observer, au tout début de cette phase de travaux de groupes, l'enseignante proposer à ses élèves de refaire ou de terminer leur affiche aide-mémoire commencée lors de la séance précédente. Finalement l'enseignante leur laisse les deux, l'affiche commencée la fois dernière et une nouvelle affiche vierge, en leur demandant de se mettre d'accord au sein du groupe sur le choix à effectuer.

Enfin, l'objet de savoir n'est ni nommé, ni en émergence. Il est complètement « en actes » étant donné que les élèves travaillent directement dessus. Ici, c'est l'élaboration d'un écrit collectif.

[35] VERGNAUD, G. (2011). « La pensée est un geste *Comment analyser la forme opératoire de la connaissance.* » *Enfance*, *1*(1), 37-48, Repéré à https://www.cairn.info/revue-enfance2-2011-1-page-37.htm

La dernière posture adoptée par Soizic Bozec est la « posture de contrôle ». Elle n'apparait que rarement et de manière très légère, principalement lors de la passation de consignes et de la lecture de l'histoire. Cette posture d'étayage de l'enseignant devrait permettre un pilotage collectif, très serré ainsi qu'une atmosphère quelque peu tendue et hiérarchique. Ensuite, le tissage se veut faible avec un objet de savoirs en actes.

Ainsi, au début du troisième extrait *(annexe n°5, p. 56)*, lorsqu'elle énonce les consignes de la phase de travaux de groupes, le pilotage des tâches se fait de manière collective et quelque peu serré.

Néanmoins, ici, le tissage n'est pas faible. Il est présent étant donné que lors de cette passation de consignes, l'enseignante introduit les affiches aide-mémoire que les élèves ont déjà commencé à confectionner. Aussi, cela permet à l'élève de créer des liens entre ce qu'il a fait lors de la séance précédente et ce qu'il va faire pendant cette séance. Nous ne pouvons pas dire que l'enseignante est dans une totale « posture de contrôle ».

Soizic Bozec adopte de nouveau cette posture lors de la phase de lecture de l'histoire *(annexe n°4, p. 55)* durant laquelle les élèves doivent écouter et prendre des notes sur ce qui leur semble important à retenir. Ici, l'atmosphère sera quelque peu tendue et hiérarchique en ce sens où les élèves se doivent d'être attentifs et à l'écoute de l'enseignante. Ils ont besoin d'écouter ce qu'elle dit pour effectuer leur tâche. L'objet de savoir, au cours de cette activité, est « en actes » étant donné que l'objectif consiste ici à relever les éléments importants de l'histoire qu'il est nécessaire de retenir.

4. Les postures d'étude relevées chez les élèves

Nous venons d'analyser les différentes postures d'étayage que Soizic Bozec adopte au cours de sa séance sur la restitution de récit ainsi que les processus d'étayage qui en découlent. Maintenant, nous allons nous concentrer sur les postures d'étude de ses élèves développées par Dominique Bucheton et Yves Soulé et que nous avons définies précédemment[36]. Nous précisons que l'analyse devient, ici, plus complexe étant donné qu'il faudrait suivre chaque élève. Or, cela n'a pas été possible. Nous parlerons

[36] Voir I.4, p.11, *Les postures d'étude des élèves.*

principalement « des élèves » en ayant clairement conscience qu'une analyse plus fine, en terme de méthodologie, serait à mener.

Dans un premier temps, lors de la première phase *(annexe n°3, p. 54)* correspondant au réinvestissement de la séance précédente, nous observons des élèves majoritairement en « posture réflexive ». En effet, lorsque l'enseignante pose des questions de manière à diriger ses élèves sur la bonne voie, ces derniers y répondent et donc agissent : *« On doit… la raconter. »* ou encore *« Sinon on peut faire les animaux, les bruits qui font les animaux et les endroits. »*. Toutefois étant donné que les questions posées par l'enseignante renvoient à ce qui a été fait la dernière fois et ce à quoi cela a servi et va servir, les élèves reviennent également sur « cet agir ». Cela leur permet de comprendre les finalités de la tâche proposée et de s'engager dans l'activité en la comprenant. Le langage est clairement utilisé comme étant un instrument de réflexion. Dans le troisième extrait *(annexe n°5, p. 56)* qui correspond à la passation de consignes de la phase suivante, nous retrouvons les élèves dans cette même posture. En effet, l'enseignante leur pose des questions de manière à les mettre sur la voie et les aider à éviter les difficultés rencontrées lors de la séance précédente. Aussi, les élèves réfléchissent et établissent un lien entre les tâches, verbalisent et comprennent les enjeux de l'activité en question : *« C'est qu'ils étaient pas en ordre. »* ou encore *« C'est parce que ils ont pas écrit bien les lettres et aussi ils ont pas un peu réfléchi pour les faire bien.* ». Par ailleurs, lors des travaux de groupe *(annexe n°6, p. 57)*, quelques élèves restent dans cette « posture réflexive ». En effet, ils arrivent à s'engager dans l'activité tout en la comprenant et en ayant conscience de leur propre activité et des objets de savoir en jeu : *« Faut pas faire paroles, faut faire d'abord les animaux. »* Ici, l'élève comprend que pour attribuer des paroles à un animal, il faut d'abord avoir écrit le nom de l'animal de manière à suivre l'ordre établi par l'histoire lue par l'enseignante. Enfin, lors de l'auto-évaluation *(annexe n°7, p. 60)* de l'élève venant de restituer le récit à l'oral, ce dernier est en mesure de prendre conscience de ce qu'il vient de produire de manière à s'auto-évaluer. Aussi, nous pouvons dire qu'il se trouve en « posture réflexive » car il arrive à prendre en compte ce qu'il a raté, ce qu'il a réussi et ce que cela va lui apporter pour la suite : *« Euh quand… euh pour voir (en pointant du doigt son affiche) et c'était bien écrit. J'ai j'ai réussi à lire. »*. De la même manière, lors de l'évaluation de cet élève par ses

pairs, ces derniers réfléchissent à ce qui a été réussi, arrivent à prendre une certaine distance et à lui faire partager ce qui a été observé : *« Il a dit tous les mots de la forêt. Tous les… les animaux. »*. Les dires de ces élèves sont reformulés de manière récurrente par l'enseignante.

En outre, nous observons les élèves se diriger vers une « posture première » lorsqu'à la fin du premier extrait *(annexe n°3, p. 54)*, l'enseignante énonce les consignes de la phase suivante qui correspond à la prise de notes relative à l'histoire lue par elle-même. En effet, cette posture est importante pour l'entrée dans l'activité des élèves. Il faut néanmoins que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension de l'ensemble de ses élèves. Etant donné que cet extrait provient de la deuxième séance, les élèves connaissent cette activité car ils l'ont déjà effectuée lors de la première séance. Aussi, les élèves vont se maintenir en « posture première » durant l'entièreté du deuxième extrait *(annexe n°4, p. 55)* correspondant à la phase d'écoute de l'histoire et de la prise de notes. Ici, l'implication de l'élève est très forte. Ils se mettent rapidement au travail et ne prennent la parole à aucun moment. Dans le quatrième extrait *(annexe n°6, p. 57)*, qui correspond quant à lui aux travaux de groupe, certains élèves se positionnent en « posture première ». Ces derniers sont dans une activité au sein de laquelle ils ont l'entière responsabilité de leur travail. Ils se lancent rapidement dans la tâche sans réfléchir. Ils écrivent rapidement ce à quoi ils pensent sans mettre en ordre leurs pensées : *« La poule déjà qu'est-ce qu'elle dit? »*. Suite à ces paroles, deux membres du groupe répondent rapidement à la jeune élève que cela sera fait ultérieurement car ils sont déjà en train d'effectuer une tâche.

Lors du travail de groupe *(annexe n°6, p. 57)*, des élèves se positionnent en « posture scolaire ». En effet, certains se posent des questions qui n'ont pas lieu d'être dans cette activité, notamment concernant l'orthographe de certains mots alors que cela n'est pas l'objectif visé : *« Chèvre ça s'écrit pas comme ça aussi. »*. Le but est que l'écrit collectif soit lisible. Une élève essaie notamment d'entrer dans les normes scolaires attendues sans pour autant établir un lien avec l'objectif principal de la tâche. Enfin, dans le cinquième extrait *(annexe n°7, p. 60)*, correspondant à la restitution de récit face à la classe en deuxième séance, et dans le dernier extrait *(annexe n°8, p. 61)*, correspondant

au contage de deux élèves face à un groupe de CP en troisième séance, les élèves se positionnent majoritairement en « posture scolaire ». En effet, ces derniers ont préparé leur travail en amont. Ils connaissent ce qu'ils vont avoir à présenter.

Pour résumer, les élèves sont majoritairement, au cours de cette séance, positionnés en « posture réflexive » qui leur permet de comprendre les finalités d'une tâche et de verbaliser les objets de savoir. A quelques reprises, ils se situent en « posture première », notamment lors de l'entrée dans une activité. Enfin, quelques élèves se trouvent de manière ponctuelle en « posture scolaire » et souhaitent entrer dans les normes scolaires.

5. Les liens entre les postures des élèves et celles de l'enseignante

Après avoir analysé les postures d'étayage de Soizic Bozec, nous venons d'observer les différentes postures qu'adoptent ses élèves au cours de la séance de restitution de récit. Maintenant, nous allons essayer de comprendre quel est le lien entre les postures de l'enseignante et celles des élèves.

Dans un premier temps, nous avons observé que majoritairement, les élèves de Soizic Bozec se positionnent dans une « posture réflexive ». En effet, nous les retrouvons dans cette posture lors de la première phase *(annexe n°3, p. 54)* liée au réinvestissement de la séance précédente, lors de la passation de consignes quant aux travaux de groupes *(annexe n°5, p. 56)* et enfin lors de la phase d'auto-évaluation *(annexe n°7, p. 60)* de l'élève qui vient de restituer le récit à l'oral. Ce dernier se positionne également en « posture réflexive ». Nous observons qu'à chacun de ces moments l'enseignante est quant à elle dans une « posture d'accompagnement » qui peut parfois être couplée à une « posture d'enseignement ». Aussi, nous pouvons dire, en prenant appui sur la grille d'analyse définie par Dominique Bucheton et Yves Soulé, que la posture d'étayage de l'enseignante induit la posture d'étude chez ses élèves. Ici, il est vrai que le fait que Soizic Bozec accompagne ses élèves en leur posant un certain nombre de questions, de manière

à les mettre sur la bonne voie et à diriger leur réflexion, aide ces derniers à s'engager dans une activité en verbalisant les objets de savoir et les objectifs de la tâche.

Par la suite, nous avons également observé le fait que ces élèves se positionnent parfois en « posture première ». Cela s'est produit notamment à la fin du premier extrait *(annexe n°3, p. 54)* lorsque l'enseignante énonce les consignes de la phase suivante. Nous l'avons remarqué également dans le deuxième extrait *(annexe n°4, p. 55)* lorsque les élèves sont en actes, écoutant l'histoire lue par l'enseignante et prenant des notes de ce qui leur semble important à retenir. Cela équivaut à dire qu'ils se lancent rapidement dans la tâche sans pour autant réellement réfléchir à l'intérêt de celle-ci. Nous remarquons alors qu'à ces moments précis durant lesquels la majorité des élèves de Soizic Bozec se trouvent en « posture première », l'enseignante est positionnée, quant à elle, en « posture de contrôle ». En effet, lors de la passation de consignes et lors de la lecture magistrale pendant la deuxième phase, l'atmosphère devient quelque peu tendue et hiérarchique et les élèves sont en actes ou se préparent à l'être. Nous pouvons supposer que l'enseignante souhaite qu'à ces moments précis, les élèves soient à l'écoute afin de bien comprendre et d'avancer au même rythme. Le pilotage se veut collectif et relativement serré.

Enfin, dans le cinquième extrait *(annexe n°7, p. 60)*, correspondant à la restitution de récit face à sa classe en deuxième séance et dans le dernier extrait *(annexe n°8, p. 61)*, correspondant au contage de deux élèves face à un groupe de CP en troisième séance, les élèves se positionnent majoritairement en « posture scolaire ». L'enseignante ne prend pas la parole, mais les observe et les écoute attentivement. Cela provoque chez ces élèves une envie d'entrer dans les normes scolaires et dans les attentes de leur maîtresse. Dans ces moments précis, l'enseignante est davantage dans une « posture de lâcher prise » étant donné qu'elle laisse l'entière responsabilité de la tâche aux élèves présentant leur travail. Elle n'intervient pas durant la prestation de l'élève et elle lui fait confiance.

La « posture de lâcher prise » prise par l'enseignante lors de la phase de travail de groupes *(annexe n°6, p. 57)* a un impact quelque peu différent en fonction des élèves. En effet, elle circule dans les rangs et écoute ce qu'il se dit mais reste néanmoins en retrait et les laisse en « liberté ». Aussi, certains élèves adoptent une « posture réflexive » car ils

arrivent à prendre du recul et à comprendre l'intérêt de la tâche. Pour ces élèves, la « posture de lâcher prise » adoptée par l'enseignante a un impact positif étant donné qu'ils arrivent à comprendre les finalités de la tâche sans pour autant avoir besoin de l'accompagnement de l'enseignante. Pour d'autres, la « posture première » est privilégiée en ce sens où les élèves en question se sentent rapidement libres d'emprunter les chemins de leur choix. Alors, ils entrent très rapidement dans l'activité et sont très impliqués sans être toutefois certains d'avoir réellement compris l'intérêt et la finalité de la tâche. Enfin, cette « posture de lâcher prise » adoptée par l'enseignante provoque chez certains élèves une « posture scolaire ». Celle-ci révèle une certaine insécurité chez l'élève en question. Il se peut que ce dernier ne soit pas encore assez autonome ou ne soit pas encore prêt à travailler en groupe. De ce fait, ces élèves, comme nous l'avons précisé plus haut, souhaitent avant toute chose entrer dans les normes scolaires et s'y conformer sans pour autant garder en tête l'objectif principal de la tâche en question.

V. DISCUSSION

Maintenant que nous avons analysé nos données, il s'agit alors de les réutiliser de telle sorte que nous puissions répondre à notre questionnement. En effet, dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes posés plusieurs questions et avons émis des hypothèses quant aux réponses pouvant être apportées. Aussi, nous allons essayer d'établir divers constats concernant les postures d'étayage de l'enseignant dans une situation d'oral dans une classe de cycle 2.

1. La variation et l'impact des postures enseignantes

Pour commencer, nous souhaitons répondre à notre premier questionnement qui se décline en trois temps : « La variation des postures enseignantes au sein d'une même séance est-elle effectuée consciemment et en amont de la séance ou in situ et en s'adaptant pendant la séance ? Qu'est-ce qui produit un changement de posture dans la pratique de l'enseignant ? Quel est alors l'impact de ce changement sur le processus d'étayage ? ».

Tout d'abord, nous avons pu observer qu'au cours d'une même séance, Soizic Bozec, l'enseignante présente dans nos données exploitées, adopte plusieurs postures d'étayage. En effet, elle se positionne généralement en « posture d'accompagnement », cette dernière étant parfois couplée à la « posture d'enseignement ». De plus, elle a également adopté la « posture de lâcher prise » ainsi que la « posture de contrôle », cette dernière étant utilisée que très rarement. Concernant la variation de ces postures, il faut savoir que la séquence et ses séances ont été largement préparées. Aussi, les différentes phases d'une même séance ont été pensées et les objectifs de ces phases ont été définis. Au cours de l'analyse descriptive de ces données, nous observons que Soizic Bozec change de posture à l'occasion des changements de phase de sa séance ainsi qu'à certains moments précis dans une même phase. En effet, elle se trouve généralement en « posture de contrôle » lors des passations de contrôle ainsi que durant la phase d'écoute et de prise de notes d'une histoire entendue. Ensuite, elle se positionne en « posture de lâcher prise » lors de la phase de travaux de groupe ainsi qu'au moment de la récitation et du passage à

l'oral d'un de ses élèves. De plus, nous avons observé que l'enseignante se trouve en « posture d'accompagnement », et parfois en « posture d'enseignement », avant de débuter une tâche ou juste après l'avoir terminée. Notamment lorsqu'elle permet une discussion entre elle-même et ses élèves sous forme de questions-réponses en lien avec les apprentissages visés par la tâche. Aussi, nous pouvons supposer que la variation des postures d'étayage adoptées par l'enseignante est, de manière générale, effectuée consciemment et en amont de la séance étant donné que cela suit une certaine logique de la préparation de la séance et de ses différentes phases. Néanmoins, certains invariants peuvent entrer en compte durant la séance et contraindre l'enseignante à adapter sa posture. Nous pouvons prendre l'exemple de la « posture d'enseignement » qui a tendance à apparaitre à la suite de la « posture d'accompagnement ». En effet, lorsqu'elle estime que l'accompagnement des élèves pour les faire réfléchir et verbaliser eux-mêmes ne fonctionne pas, elle passe en « posture d'enseignement ». Elle alors nommer elle-même les objets de savoir. Elle s'adapte à ses élèves et à ce qui se produit au sein de sa classe.

Nous pouvons ainsi dire que ce sont les différentes phases au sein d'une même séance, prévues en amont par l'enseignante qui conditionnent le changement de posture chez l'enseignante. Mais il ne faut pas oublier que même une séance très bien préparée peut être bouleversée, notamment par les réponses données par les élèves, leur comportement ou encore leur incompréhension. De nombreux aléas et impondérables peuvent provoquer un changement de posture d'étayage chez l'enseignant.

Par ailleurs, la grille d'analyse définie par Dominique Bucheton et Yves Soulé, nous renseigne sur le fait que chacune des postures enseignantes a un impact sur le processus d'étayage de l'enseignant. En effet, si nous prenons en exemple Soizic Bozec en « posture d'accompagnement » durant la séance sur la restitution de récit, nous nous apercevons que le tissage fourni est extrêmement important. Elle pose beaucoup de questions à ses élèves, de manière à les mettre sur la bonne voie et à les faire réfléchir par eux-mêmes en les faisant expliciter et verbaliser. Généralement, elle enchaine ensuite vers la « posture d'enseignement » qui elle est effectuée à un moment précis choisi par l'enseignante. A ce moment-là, les élèves sont attentifs à ce que dit l'enseignante car elle fait un lien entre les tâches et énonce les objets de savoirs en les explicitant. A contrario, si nous observons Soizic Bozec en « posture de contrôle », il n'y a que très peu de tissage.

Nous observons alors une atmosphère très hiérarchique et tendue, le but étant que l'ensemble des élèves avancent au même rythme. Comme nous l'avons vu précédemment cela se produit à des moments spécifiques. Enfin, la « posture de lâcher prise » est encore différente en terme d'étayage car, ici, l'enseignante n'intervient pas et laisse l'entière responsabilité de son travail à l'élève. Nous pouvons alors dire que l'exploitation de nos données est reflétée dans la grille d'analyse de Dominique Bucheton et Yves Soulé. Il est donc vérifié, que la variation des postures enseignantes au sein d'une même séance a un impact fort sur le processus d'étayage étant donné qu'il est très différent selon les postures enseignantes choisies.

2. La corrélation entre l'étayage de l'enseignante et ses élèves

Maintenant que nous venons de répondre à notre premier questionnement principal concernant la variation des postures enseignantes et leur impact sur le processus d'étayage, nous allons tenter de répondre à notre second questionnement : « Existe-t-il un lien entre les postures enseignantes et les processus d'étayage qui en découlent ainsi qu'entre les postures d'étude des élèves ?

Tout d'abord, au cours de ces analyses, nous nous sommes aperçus qu'au même titre que l'enseignante qui se positionne dans des postures d'étayage, les élèves adoptent également un certain nombre de postures d'étude. Nous avons observé des élèves en « posture réflexive » la grande majorité du temps. Mais, ces élèves se sont aussi positionné en « posture première » à des moments précis. Nous observons aussi quelques élèves en « posture scolaire » de manière ponctuelle. En outre, au cours de cette séance de restitution de récit, nous avons pu observer une variation de postures chez les élèves de Soizic Bozec. Suite à cette observation fine, nous pouvons affirmer qu'il existe une réelle corrélation entre les postures d'étayage prises par l'enseignante et les postures d'étude adoptées par ses élèves. Cela ressort également des recherches menées par Dominique Bucheton et Yves Soulé[37]. En effet, nous avons pu observer que lorsque les

[37] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10

élèves se trouvent en « posture réflexive », l'enseignante se trouve quant à elle en « posture d'accompagnement ». Ici, comme nous l'avons expliqué précédemment, l'enseignante pose des questions à ses élèves de manière à les positionner sur la bonne voie. Cela leur permet de comprendre et de verbaliser les finalités et les apports de la tâche qu'ils vont avoir à effectuer ou qu'ils ont effectuée. Ils utilisent alors le langage comme instrument de réflexion.

Nous avons donc vu que lorsque les élèves sont en « posture réflexive » l'enseignante est en « posture d'accompagnement ». Nous pouvons observer aussi que lorsque les élèves adoptent la « posture première » l'enseignante est quant à elle en « posture de contrôle ». Quand Soizic Bozec adopte cette posture durant laquelle le pilotage est collectif et très serré, et qu'il n'y a pas réellement de tissage, les élèves sont « en actes » (ou prêts à l'être). Cela se déroule durant la phase d'écoute et de prise de notes. Les élèves se lancent très rapidement dans la tâche et sont très impliqués. Néanmoins, ils n'ont pas réellement pris le temps de réfléchir à l'intérêt de cette activité, à sa finalité et à ses objectifs.

Enfin, nous avons observé que cela ne se déroulait pas exactement de la même manière lorsque l'enseignante adopte la « posture de lâcher prise » durant la phase de travaux de groupe. Etant donné que cela implique de ne pas intervenir auprès des élèves et de leur laisser la responsabilité de leur travail, certains enfants réagissent très différemment à cette « liberté » et à cette grande responsabilité. En effet, nous avons observé trois cas différents. Dans le premier cas l'élève se positionne en « posture réflexive ». L'élève est confiant, sait ce qu'il fait et sait pourquoi il le fait. Il arrive à prendre du recul, à s'organiser et à verbaliser la finalité de l'activité en train d'être réalisée. Dans le deuxième cas l'élève est en « posture première ». Cette prise de « liberté » lui procure un regain d'énergie et suscite une implication très forte dans la tâche. Toutefois, cela implique qu'il n'a pas réellement réfléchi à l'objectif premier de l'activité. C'est pourquoi il dit et écrit tout ce à quoi il pense sans pour autant s'organiser. Enfin, dans le troisième et dernier cas l'élève est en « posture scolaire ». Cette « liberté » provoque un sentiment d'insécurité chez cet élève qui peut se sentir perdu. En effet, l'élève « fait semblant » en essayant de se conformer aux normes scolaires et par conséquent se concentre sur des petits détails qui ne sont pas importants. L'élève a « oublié » quel était le réel objectif et la finalité de cette activité.

Ainsi, nous observons une réelle corrélation entre les postures d'étayage de l'enseignante et les postures d'étude de ses élèves. En effet, en fonction de la posture adoptée par l'enseignante, la posture d'étude de l'élève peut être très rapidement impactée et donc modifiée. De plus, nous avons observé que l'impact de la posture enseignante et du processus d'étayage qui en découle peut varier d'un élève à un autre. Quand bien même, la plupart du temps ils sont impactés de la même manière comme nous avons pu le voir lorsque l'enseignante est en « posture d'accompagnement » ou de « contrôle », il peut tout de même y avoir des distinctions en fonction des élèves. Ces derniers peuvent ne pas réagir pareil et être impactés différemment. Nous en avons eu l'exemple lorsque l'enseignante est en « posture de lâcher prise ».

Ces constatations relatives à mes deux questionnements ne sont basées que sur une séance menée dans une classe de CE1/CE2. Afin d'obtenir une analyse plus détaillée et plus précise, il aurait été intéressant de comparer plusieurs séances dans des classes de différents enseignants. Pour autant, cette analyse de la classe de Soizic Bozec aura permis de mettre en évidence la grande variation de postures d'étayage chez l'enseignant et de postures d'étude chez les élèves au sein d'une même séance. Elle aura permis de montrer le lien puissant qui existe entre elles. Enfin, pour aller plus loin dans cette recherche et cette analyse, il serait utile de s'interroger sur la variation des postures enseignantes et plus précisément sur le principe d'une différenciation par élève. En effet, il pourrait être intéressant de se demander si durant une même activité, l'enseignante voit sa posture d'étayage changer en fonction de l'élève à qui elle s'adresse ou qui s'adresse à elle.

CONCLUSION

> Nous avons nommé « postures d'étayage » la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon plus spécifique.[38]

C'est ce que Dominique Bucheton et Yves Soulé ont démontré. Cet ensemble de gestes professionnels configurés, utilisés et adoptés par l'enseignant lui permet d'établir une certaine prise en charge de sa classe et de ses élèves selon l'étayage qu'il souhaite leur fournir. Ces gestes professionnels permettent à l'enseignant de se projeter et d'anticiper sa séance ainsi que le comportement des élèves. Ces gestes professionnels, lorsqu'ils sont adoptés permettent à l'enseignant de se positionner dans une posture d'étayage adaptée à ses élèves, à sa séance et aux activités proposées. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes demandé : *« De quelle manière les postures enseignantes induisent-elles le processus d'étayage de l'enseignant en situations d'oral au cycle 2 ? »*

Les éléments que nous avons recueillis dans notre analyse de données et que nous avons présentés dans notre discussion nous conduisent à faire plusieurs constats. Le premier est qu'un enseignant peut adopter plusieurs postures et que ces dernières ont toutes un impact différent sur les élèves. En effet, en prenant appui sur la grille d'analyse menée par Dominique Bucheton et Yves Soulé, nous avons pu prendre conscience de l'impact que la variation des postures peut avoir sur l'apprentissage, sur la compréhension et sur les sentiments personnels d'un élève. Ce choix doit être effectué au moment de l'élaboration de la fiche de préparation, en prenant en compte l'activité qui va être proposée, les imprévus possibles et bien entendu l'activité de ses élèves et leurs spécificités. Le second constat établi au cours de cette analyse est qu'au même titre que l'enseignant, les élèves adoptent eux aussi plusieurs postures. Celles-ci sont directement liées à la posture d'étayage de l'enseignant. En effet, nous avons pu observer une réelle corrélation entre ces postures. Cela nous ramène une nouvelle fois à la très grande importance, pour l'enseignant, de réfléchir au choix des postures d'étayage qu'il adoptera

[38] BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *op. cit.* p.10

au cours de sa séance. Ce choix doit toujours être effectué par l'enseignant en fonction de ses élèves, du pilotage des tâches, de l'atmosphère, du tissage et de l'objet de savoir. L'effet-maître[39] a alors un impact fort sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'observer et de repérer les pratiques enseignantes.

Enfin, nous pouvons ajouter que l'oral ayant une place importante dans les programmes officiels du cycle 2, ces séances doivent être réfléchies, préparées et amenées de telle sorte que les élèves soient impliqués, intéressés et accompagnés. Cela revient à dire que le rôle de l'enseignant s'avère être prépondérant en ce sens où c'est ce dernier qui permettra que ces trois conditions soient respectées en pensant la préparation des séances et en choisissant un étayage adapté à ses élèves et à leurs besoins.

[39] BRESSOUX, P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5*, 35-52, Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949#dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_T3_0050_0000

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, E. (2016). « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? » *Eduscol,* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/8/RA16_C3_Francais_Oral_Elabo_Article_Bautier_inegalites_728588.pdf

- BOZEC, S. (2006). *Restitution de récit.* CRDP Académie de Montpellier - IUFM de l'Académie de Montpellier. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b006_t01.pdf

- BOZEC, S (2006), *Analyses.* CRDP Académie de Montpellier - IUFM de l'Académie de Montpellier. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b006_t02.pdf

- BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. » *La Lettre de l'AIRDF, 43*, 20-22, Repéré à https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1796

- BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education & didactique, 3(3),* 29-48, Repéré à https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm?contenu=auteurs

- BRESSOUX, P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5,* 35-52, Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949#dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_T3_0050_0000

- BRUNER, J. Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (Deleau, M.) Paris cedex 14, France: Presses universitaires de France.

- CANOPE. *Banque de séquences didactiques*. (2004). Repéré à : https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=844

- DUPONT, P. et GRANDATY, M. (2016). « De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné ». *Repères, 54,* 7-16, Repéré à https://journals.openedition.org/reperes/1071

- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.* Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- GENNAÏ, A. et CELLIER, M. (2016). « Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1 ». *Repères, 54,* 79-100, Repéré à https://journals.openedition.org/reperes/1092

- LAHIRE, B. (1994). « Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire ». *Revue française de pédagogie, 107,* 157-160, Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_2530_t1_0157_0000_5

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015). *Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans : Du langage oral au langage écrit.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/7/Ress_c1_Moins3ans_Langage_456467.pdf

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Activités ritualisées.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015). *Programme de l'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015)

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2018) *Programme du cycle2* (Bulletin Officiel, spécial n°30, 26.07.2018)

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2018) *Programme du cycle 3*. (Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018)

- *MINISTERE* DE L'EDUCATION NATIONALE. (2015) *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* (Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015)

- MOREL, F., BUCHETON, D., CARAYON, B., FAUCANIE, H. & LAUX, S. (2015). « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. » *Le français aujourd'hui, 188(1)*, 65-77, Repéré à https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm#

- VERGNAUD, G. (2011). « La pensée est un geste *Comment analyser la forme opératoire de la connaissance*. » *Enfance*, *1*(1), 37-48, Repéré à https://www.cairn.info/revue-enfance2-2011-1-page-37.htm

RESTITUTION DE RECIT

Description

Objectifs :
Faciliter la compréhension des textes narratifs en situation d'écoute et de « reformulations » alternées
Articuler maîtrise du langage oral et maîtrise du langage écrit.

Autour de 5 à 7 récits de littérature jeunesse ou contes choisis avec :

- une difficulté croissante (premiers textes simples)
- une structure répétitive : situation initiale + répétition d'actions et de dialogues + situation finale avec chute moralisante
- un « refrain » modulable d'un personnage à l'autre
- un vocabulaire spécifique (animalier, bucolique, expressions anciennes, tournures propres)
- une alternance de narration, de dialogues et de descriptions
- de l'humour de situation ou de langage

Chaque récit fera l'objet d'une à trois séances, selon l'intérêt qu'il aura suscité.

Séance 1 : Découverte du récit

Je propose aux enfants des feuilles individuelles pour « noter ce qu'on ne veut pas oublier ».
Lecture magistrale du texte, prise de notes des élèves.
Je laisse quelques minutes pour parachever les notes individuelles
Consignes pour le travail de groupe : « Vous allez essayer de vous souvenir de l'histoire car vous allez devoir la raconter ensuite. Vous devrez fabriquer une affiche qui vous servira d'aide mémoire. Je désignerai celui qui va écrire. Vous n'aurez que 15 minutes pour vous mettre d'accord et préparer l'affiche. Je désignerai à la fin celui qui viendra raconter. »
Mise en groupe de 4 élèves.

Retour en groupe classe à l'issue des 15 minutes.
Je désigne un élève « narrateur » .
L'élève « narrateur » vient restituer l'histoire en se servant de l'affiche.
Il s'auto évalue
Il donne la parole à ses pairs qui l'évaluent à leur tour sans répéter ce qui a déjà été dit. L'évaluation porte sur les compétences de narration, les compétences locutoires et posturales. Je récapitule, valide et complète, si nécessaire, l'évaluation.
2 à 3 enfants viennent « raconter ».

Séance 2 : Réinvestissement de l'écoute, de l'analyse et de la narration du récit

Elle suit le même déroulement que la séance 1 avec les variations suivantes :

- Je propose aux élèves de reprendre leurs notes de la séance 1 ou d'en prendre de nouvelles
- Je propose aux groupes de reprendre l'affiche de la séance 1 ou d'en établir une nouvelle
- A l'issue des restitutions, les élèves élisent les 4 « meilleurs » conteurs des deux séances.

Séance 3 : Réinvestissement de la séance 2 – Restitution devant les CP

Cette séance ne concerne, au début, que les 4 enfants élus, les deux premiers seront les conteurs, les deux autres leurs assistants.
Le déroulement est identique à celui de la séance 2.

- Puis, un des élus, accompagné de ses trois assistants, va raconter l'histoire aux CP qui peuvent ensuite le questionner ;
- le second conteur intervient sur un autre groupe de CP.
- Les « élus » reviennent en classe et évaluent leur prestation devant le grand groupe qui les questionne.

© CRDP Académie de Montpellier – IUFM de l'Académie de Montpellier / Déc 2006

Annexe n°2 : Séance de restitution de récit

SEANCE DE RESTITUTION DE RECIT									
		Phases :	Lancement de l'activité		Travail de groupe		Mise en commun	Evaluation	
		Tâches :	Ecouter un texte lu	Prendre des notes pendant l'écoute	Se mettre d'accord sur le récit et vérifier la compréhension	Elaborer un écrit collectif	Restituer un récit	Auto évaluation	Evaluation par les pairs
		Matériel pour les élèves :		Feuille individuelle, stylo	Feuilles individuelles Feuille A3 gros feutre pour l'affiche		Affiche produite par le groupe		
		Durée :	10 min		15 min		5 min	10 min	
		Rôle du professeur :	Modèle		Etayage orientation		Validation reformulation		
Compétences	***Oral à apprendre***	Communiquer à bon escient	**X**		X	X	X	X	X
		S'exprimer de façon compréhensible			X	X	X	X	X
	Oral pour apprendre	Raconter					X		
		Résumer			X				
	Oral identitaire	Oser communiquer			X			X	X
		Justifier			X	X		X	X
		Questionner			X	X			X
		Expliquer			X			X	X
	Ecrits	Prendre puis organiser des notes		X					
		Produire un écrit collectif lisible				X			

Annexe n°3 : Transcription de l'extrait n°1

Extrait étudié : 00:00 à 01:05

L'extrait transcrit provient de l'interaction entre l'enseignante et ses élèves lors de la séance sur la restitution d'un récit et plus particulièrement sur la première phase comprenant le réinvestissement de la séance précédente et l'énonciation de la première consigne.

1	**Enseignante**	Vous vous rappelez la dernière fois, je vous ai lu une histoire.
2	**Elève (on ne le voit pas)**	C'était… le… les… les animaux.
3	**Enseignante**	Oui y avait des animaux alors le titre c'était « Poule coquette »… hein… et… vous deviez… ensuite… *(un élève lève la main pour demander la parole)* oui?
4	**Elève A**	On doit… la raconter.
5	**Enseignante**	La raconter… Mais la raconter, comme elle est difficile… ça se fait pas tout seul. Comment on va faire pour bien la raconter?
6	**Elève B**	*(elle prend la parole instantanément)* On va se mettre en groupe et on va, on va, après à la fin on va raconter l'histoire.
7	**Enseignante**	Pourquoi? Quand tu vas travailler en groupe qu'est-ce que tu vas faire qui va t'aider pour raconter cette histoire?
8	**Elève B**	On va écrire l'histoire.
9	**Enseignante**	Est-ce qu'on va écrire toute l'histoire? On le reverra tout à l'heure. *(l'enseignante s'adresse à d'autres élèves et les pointe du doigt)*
10	**Elève A**	Sinon on peut faire les animaux, les bruits qui font les animaux et les endroits.
11	**Enseignante**	On va mettre ce qui est important hein sur, sur une feuille… Pour pouvoir justement bien raconter. Parce que la dernière fois, quand vous avez raconté l'histoire y avait des choses qui vous manquaient. Je vais vous redonner votre feuille à chacun sur laquelle vous noterez au fur et à mesure ce qui vous semble important de rajouter.

Annexe n°4 : Transcription de l'extrait n°2

Extrait étudié : 01:05 à 03:09

Cet extrait est une transcription de la deuxième phase de la séance qui est de prendre des notes pendant l'écoute de la lecture magistrale effectuée par l'enseignante. L'histoire lue est celle de « Poule Coquette ». Il n'y a pas de prises de parole des enfants car ils doivent seulement écouter et écrire ce qui leur semble important à retenir. La seule prise de parole d'un élève est celle d'une enfant terminant la phrase en même temps que sa maîtresse, en chuchotant.

1	**Enseignante**	Et voici donc… l'histoire… de « Poule Coquette ». *(l'enseignante se met à dicter)* Une poule qui passait par là voit une fleur et s'écrit « cotcodi cotcoda je ne sais pas ce que c'est mais je vais l'accrocher à ma queue ». Et la poule accroche la fleur a sa queue. Un rhinocéros qui passait par là voit la poule fleurie et s'écrit « runossi runossa je ne sais pas ce que c'est mais ce n'est certainement pas pour accrocher à ta queue, c'est pour accrocher… à la corne ». Et le rhinocéros accroche la fleur a sa corne. […] passait par là, voit l'autruche fleurie et s'écrit « trompeti, trompeta je ne sais pas ce que c'est mais ce n'est assurément pas pour accrocher à ton aile. C'est pour accrocher… à ma trompe ». Et l'éléphant, accroche la fleur… à sa trompe.
2	**Elève (on ne le voit pas)**	*(en chuchotant)* à sa trompe.
3	**Enseignante**	[…] Un coq qui passait par là, voit l hippopotame fleuri et s'écrit « cocoti cocota, moi je sais ce que c'est. Et ce n'est pas pour accrocher à ton oreille. C'est une fleur ! Et c'est pour offrir à celle qu'on aime quand on est amoureux. » Et le coq amoureux offre la fleur à son amoureuse… la poule… Et son amoureuse la poule accroche la fleur à sa queue pour faire la coquette ! *(en chuchotant)* Et l'histoire se finit là. *(les enfants ont quelques instants pour terminer d'écrire)*

Annexe n°5 : Transcription de l'extrait n°3

Extrait étudié : 03:09 à 04:18

Cet extrait est une transcription de l'énonciation des consignes de la troisième phase de la deuxième séance, à savoir le travail de groupe quant à l'élaboration d'un écrit collectif. Il y a également une discussion entre l'enseignante et les élèves pour déterminer ce qui a gêné les élèves dans la conception de leur affiche.

1	**Enseignante**	Donc vous avez, vous allez vous retrouver en groupe. Avec votre petite feuille sur laquelle vous avez écrit ce qui vous semble important… Je vais vous redonner la fiche que vous aviez faite dans le groupe la dernière fois. Si vous voulez la transformer ou la refaire vous pouvez. En vous servant biensur de ce que vous avez noté aujourd'hui. Qu'est-ce qui nous a gêné la dernière fois?… Qui nous a gêné dans les affiches, qui allait pas du tout. *(en pointant le doigt vers un élève)* Tu te souviens?
2	**Elève C**	C'est qu'ils étaient pas en ordre.
3	**Enseignante**	Qui n'était pas en ordre?
4	**Elève C**	La feuille.
5	**Enseignante**	*(en pointant le doigt vers un autre élève)* Oui?
6	**Elève C**	Des mots importants.
7	**Elève D**	Puisque y'avait pas… où ils attrapent.
8	**Enseignante**	Y avait pas…
9	**Elève D**	Par exemple les girafes. Et ils ont pas écrit à côté où ils attrapent.
10	**Enseignante**	Ah où ils accrochent la fleur…
11	**Elève D**	Oui.
12	**Enseignante**	Oui c'est ça. Et qu'est-ce qui vous a gêné encore ceux qui ont raconté?
13	**Elève E**	Euuuuuh ce qu'ils disaient les animaux?
14	**Enseignante**	Ah il manquait aussi les cris des animaux. Mais quoi encore?…
15	**Elève B**	C est parce que ils ont pas écrit bien les lettres et aussi ils ont pas un peu réfléchi pour les faire bien.
16	**Enseignante**	et surtout ils se sont pas appliqués donc on n'arrive pas à bien lire c'est pas assez gros hein vous avez écrit tout petit.

Annexe n°6 : Transcription de l'extrait n°4

Extrait étudié : 04:18 à 06:35

Ici, l'enseignante distribue le matériel et les élèves travaillent en groupe.

1	**Enseignante**	*(en montrant une grande feuille blanche)* Celle-là?
2	**Elèves**	Oui.
3	**Enseignante**	*(en commençant à distribuer les feuilles)* D'accord.
4	**Elève (on ne le voit pas)**	Ah bon on doit en avoir une autre?
5	**Enseignante**	Vous préférez la refaire ou la terminer? Bon je vous laisse les deux feuilles, vous vous mettez bien d'accord hein.

1er groupe de travail

1	**Elève F**	Faut pas faire paroles, faut faire d'abord les animaux.
2	**Elève G**	Les animaux
3	**Elève F**	La poule. Alors, alors poule.
4	**Elève B**	animaux.
5	**Elève F**	Rhin…
6	**Elève G**	Rhinocéros.
7	**Elève F**	*(répète le mot à celui qui écrit)* Rhinocéros.
8	**Elève B**	La poule déjà qu est-ce qu elle dit?
9	**Elève G**	non mais après on n'aura pas la place.
10	**Elève F**	attends mais après on va le faire après. *(dicte ce qu'il faut écrire à celui qui écrit)* Après le lion…
11	**Elève C**	Chèvre…
12	**Elève F**	Autruche…
13	**Elève B**	Euh, euh, euh, chèvre…
14	**Elève F**	Autruche…
15	**Elève B**	Chèvre ça s'écrit pas comme ça aussi.
16	**Elève F**	Autruche ! Autruche…

17	**Elève C**	C’est pas grave !
18	**Elève B**	Euh quand ils vont lire ils vont rien, ils vont ils vont écrire ils vont oui mais après on comprend pas bien le mot…
19	**Elève C**	Mais toi tu le sais que c’est chèvre… C’est tant pis regarde. Même s'il y a pas de e, on marque un accent… Voila. Autruche après?
20	**Elève F**	Eléphant.
21	**Elève G**	Girafe.
22	**Elève F**	*(répète le mot à celui qui écrit)* Après y a la girafe.

2ème groupe de travail

1	**Elève H**	C’est quoi c’est le lion?
2	**Elève I**	Euh oui c’est le lion.
3	**Elève J**	Crunoti.
4	**Elève H**	Crunoti crunota.
5	**Elève J**	C’est un J ou un R?
6	**Elève I**	Alors, tu marques euh… tu marques crunoti là… Hmm après… Pourquoi on fait pas les flèches?
7	**Elève J**	Barbichi barbicha. Coq

[…] (quelques minutes plus tard)

8	**Enseignante**	Alors si je regarde vos, vos affiches… donc la dernière fois vous aviez des soucis parce que… qu’est-ce qu’il y avait déjà?
9	**Elève I**	Parce que…
10	**Elève H**	C’était pas comme ça.
11	**Elève J**	C’était… c’était… c’était pas bien parce que
12	**Elève H**	On non parce que
13	**Enseignante**	ouais?
14	**Elève H**	On a écrit ça et ici on a écrit dans le désordre.
15	**Enseignante**	Ah c’est à dire que ça allait, vous arriviez pas à les mettre ensemble
16	**Elève J**	Non.
17	**Enseignante**	Pour raconter. Et alors comment vous avez fait pour transformer?
18	**Elève H**	On a mis animaux, bruits, après on a accroché…
19	**Enseignante**	Et ça correspond bien à chacun?

20	**Les élèves**	Oui.
21	**Enseignante**	Ahhh ! Et n importe qui dans le groupe arrive à bien lire sa fiche de loin
22	**Elève H**	oui.
23	**Enseignante**	Pour raconter?
24	**Elève H**	Oui moi je peux *(en levant la main)*
25	**Enseignante**	Tu arrives de loin?
26	**Elève I**	Oui, Imad…
27	**Elève H**	Moi je peux.
28	**Enseignante**	Tu peux Imad? Oui, et toi aussi *(en regardant l'élève I).*

3ème groupe de travail

1	**Elève K**	*(s'adresse à la personne qui écrit)* Un coq.
2	**Elève L**	Ecrit doucement.
3	**Elève K**	*(s'adresse à la personne qui écrit)* Un coq.
4	**Elève L**	*(s'adresse à la personne qui écrit)* Un coq.
5	**Elève M**	Un coq. C'est bon, écrit.
6	**Elève L**	*(s'adresse à la personne qui écrit)* La poule.
7	**Elève K**	Tu l'as déjà écrit la poule.
8	**Elève M**	*(en train d'écrire)* Non.

Annexe n°7 : Transcription de l'extrait n°5

Extrait étudié : 06:35 à 08:58

Cet extrait est celui de la phase de restitution de récit de la part d'un élève devant le reste de la classe suivie de la phase d'auto-évaluation et d'évaluation.

1er passage d'un élève

1	**Enseignante**	Tu fais comme tu préfères ou les épingles à linge ou à la main qu…
2	**Elève H**	*(on ne comprend pas ce qu'il dit)*
3	**Enseignante**	*(en accrochant l'affiche avec les épingles à linge)* Oui? Voilà… Mais il faut bien raconter d'accord… Allez vas y Imad on t'écoute.
4	**Elève H**	*(en regardant très régulièrement l'enseignante)* La poule coquette. La poule traversa la rue et trouva une fleur et le ramassa et metta sur sa queue… et… le rhinocéros : rhinori rhino… ci rhinona c est pas accrocher sur ta queue, c est pour accrocher dans dans mon dans ma corne.

2ème passage d'un élève

1	**Elève F**	Un hippopotame passait par là dit : popoti popota c'est pour accrocher à mon oreille, ce n'est pas pour accrocher à ton cou. Un coq dit cotcoti cotcota ce n'est pas pour accrocher à l'oreille mais c'est une fleur, c'est pour offrir à son à son bien aimé. Et le coq prend pris la fleur et donne à la poule son amoureuse. Et la poule l'accroche à sa queue pour faire la coquette.
2	**Enseignante**	*(en se mettant à applaudir)* Et bien bravo !
3	**Les élèves**	*(se mettent aussi à applaudir)*
4	**Enseignante**	Alors Bilel qu'est-ce que tu en penses?
5	**Elève F**	Que c'était… bien.
6	**Enseignante**	Qu'est-ce qui était bien?
7	**Elève F**	Euh quand… euh pour voir *(en pointant du doigt son affiche)* et c'était bien écrit. J'ai j'ai réussi à lire.
8	**Enseignante**	Disons que la feuille t'a bien aidé, pour raconter.
9	**Elève F**	Oui.
10	**Enseignante**	Oui? Et ta façon de raconter?

11	**Elève F**	Euh, j'ai j'ai inventé j'ai inventé un peu de mots.
12	**Enseignante**	Oui, mais ça on a le droit… hein? Qui c'est qui veut dire quelque chose à ce sujet?
13	**Elève M**	Il a dit tous les mots de la forêt. Tous les… les animaux.
14	**Enseignante**	Tous les animaux, les mots importants, oui.
15	**Elève G**	Tu l'as fais comme… euh… celui-là qui… comme celui-là qui l'a inventé. Et tu l'as… tu tu as articulé ce qu'il voulait dire.
16	**Enseignante**	C'est vrai que c'était très bien, bon en plus tu étais intimidé, tu as eu tellement peur de ne pas dire les choses dans l'ordre que tu es resté très près de ton aide-mémoire… et tu aurais pu raconter encore plus. Alors si tu la racontes par exemple aux CP qui l'ont jamais entendue… ils vont avoir du mal à comprendre, d'accord?

Annexe n°8 : Transcription de l'extrait n°6

Extrait étudié : 08:58 à 10:44

Cette dernière transcription est un extrait de la dernière séance de cette séquence, lors du contage de l'histoire auprès d'un groupe de CP.

1	**Elève F**	Poule coquette. Une poule qui passait par là vit une fleur et dit : cotcodi, cotcoda, je ne sais pas ce que c est mais je vais l accrocher à ma queue. Et la poule accroche la fleur à sa queue. […] Un lion qui passait par là et dit : crinoli crinola, je ne sais pas ce que c'est mais ce n'est absolument pas pour accrocher à ta corne *(en simulant une corne sur son nez)*, c'est pour accrocher à ma crinière *(en simulant une crinière sur sa tête)*.
2	**Elève B**	[…] Une chèvre qui passait par là vu la fleur… vu la panthère fleurie et s'écrit : barbichi barbicha, je ne sais pas ce que c'est mais ce n'est évidemment pas pour accrocher à ta moustache, c'est pour l'accrocher à ma barbe. Une autruche qui passait par là vu la chèvre fleurie et s'écrie : autrichi autricha, je ne sais pas ce que c'est mais je vais l'accrocher à mon aile.
3	**Elève F**	[…] Un coq qui passait par là et dit : cocoti cocota, moi je sais ce que c'est ! C'est une fleur. C'est pour offrir à celle qu'on aime. Et le coq amoureux offre… la fleur à son bien aimé la poule et la poule, pour faire la coquette, elle… elle accroche la fleur à sa queue.
4	**Un adulte (on ne le voit pas)**	*(en se mettant à applaudir)* Ben dis donc !
5	**Les élèves de CP**	*(ils se mettent à applaudir)*