HAL
open science

Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : étude des interactions langagières et didactiques

Peggy Moundjiegout

To cite this version:

Peggy Moundjiegout. Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : étude des interactions langagières et didactiques. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2017. Français. NNT : 2017LIL30028 . tel-01950807

HAL Id: tel-01950807

https://theses.hal.science/tel-01950807

Submitted on 11 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LILLE

Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département Sciences de l'éducation
Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

THÈSE

Présentée par

MOULATSA MOUNDOUNGA Peggy

Pour l'obtention du grade de :

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : *étude des interactions langagières et didactiques*

Sous la direction de M. Bertrand DAUNAY, Professeur des universités
et Mme Rouba HASSAN, Maitre de Conférences

MEMBRES DU JURY

Mme Véronique BOIRON, Maitre de Conférences**,** ESPE d'Aquitaine Université de Bordeaux 4

M. Bertrand DAUNAY, Professeur des universités, Université de Lille

Mme. Rouba HASSAN, Maitre de Conférences, Université de Lille

Mme. Martine JAUBERT, Professeure des universités, ESPE d'Aquitaine Université de Bordeaux 4

M. Bernard SCHNEUWLY, Professeur ordinaire, Université de Genève

Soutenue publiquement le 28 novembre 2017

INTRODUCTION GENERALE

Dans le système éducatif français, l'école maternelle constitue le premier palier de scolarisation. Et bien que l'inscription au sein de cette institution ne soit pas obligatoire force est de constater que la quasi-totalité des enfants âgés de 3 à 5 ans la fréquente. Les recherches menées ces dernières années, dans le champ de la didactique, sur ce niveau scolaire mettent en évidence l'existence d'enseignement et d'apprentissage d'objets de savoir et de contenus disciplinairement rattachables (Delcambre, 2005 ; Reuter (dir.) 2007 ; Dupré, 2010 et Moulatsa Moundounga, 2011).

En effet, l'école maternelle plus que l'élémentaire est conçue comme un espace particulier, favorable au développement de l'enfant comme élève d'une part, et de l'élève comme enfant d'autre part. D'où le recours à une organisation temporelle et spatiale spécifique caractérisée notamment par la présence de différents coins au sein de l'espace classe (coin-cuisine, coin-livres, coin-chambre, coin-peinture…). Les déplacements physiques qui marquent des changements d'activités (le passage à la salle de motricité), l'alternance des moments de travail en petits groupes et en groupe classe. Autant de modalités qui ont pour effet de permettre tantôt l'expression de l'élève, tantôt celle de l'enfant. La question est alors de savoir quelle place est accordée à l'enfant (à ses pratiques culturelles et langagières, au déjà-là) dans les situations d'apprentissage qui sont proposées en maternelle ?

Cette question mérite d'être posée au regard du positionnement de certains chercheurs dont les études ont montré que la fréquentation de la maternelle aurait tendance à accroître les écarts sociaux (Duru-Bellat, 2003 ; Bautier (dir.), 2006) à cause notamment de l'existence d'une distance entre la logique de l'école et la manière dont le langage est appréhendé au sein des familles issues de classes populaires, principalement. De fait, c'est à partir de l'analyse des politiques mises en place, des systèmes, des pratiques ainsi que des supports éducatifs que la construction de ces inégalités a été abordée.

Par ailleurs, le fait de porter un regard sur l'histoire de l'institution a permis de relever que celle-ci a souvent été partagée entre s'inscrire dans une logique d'éducation qui donne la priorité aux besoins développementaux de l'enfant ; et répondre aux enjeux d'une instruction

précoce. De plus, la prise en compte (ou non) de l'enfant peut expliquer les différences observées dans la mise en place du processus de disciplinarisation élaboré à ce niveau de scolarité (Thévenaz-Christen, 2005). En outre, la recherche menée par Daunay et Delcambre (2007) a conduit à l'élaboration du postulat selon lequel certaines situations ritualisées qui sont mises en place dans des classes de maternelle sont à assimiler à des genres didactiques c'est-à-dire qu'elles permettent la mise en œuvre d'une intention et d'une forme didactiques ; avec la particularité qu'ici le mot didactique réfère au caractère disciplinaire de certains échanges où sont en jeu plusieurs disciplines. Ainsi, comme l'affirmait Halté (2005 : 65) « c'est dans le contrôle conjoint des énoncés produits que l'élève apprend ». Mais, qu'est-ce qui fait l'objet d'un enseignement et de l'apprentissage en maternelle ?

Intéressée par la question des contenus j'ai choisi d'axer ma recherche au niveau de l'école maternelle afin d'appréhender les modalités d'actualisation des différents contenus d'enseignement et d'apprentissage susceptibles d'être construits pas les acteurs à ce niveau de la scolarité. Puis je vais poser la question du rattachement disciplinaire des contenus identifiés de manière à faire émerger des configurations disciplinaires inhérentes à la situation observée dans les classes.

A cet effet, j'ai décidé de m'intéresser à des moments d'échanges institués par des enseignantes au sein de quatre classes de maternelle. Il s'agit d'une situation durant laquelle des élèves prennent place, à tour de rôle, devant le groupe classe afin de présenter des objets apportés de la maison, ou une œuvre (dessin, construction) faite pendant le moment de l'accueil. Chaque présentation est soutenue par des questions de la maitresse. Ensuite, chaque présentateur est interrogé par les autres élèves au sujet de son objet et/ou du contenu de son discours. J'ai nommé ce moment « le temps des présentations orales » mais on le retrouve dans les classes sous l'appellation de « quoi de neuf », « entretien du matin » ou « présentation du cahier de vie ».

De façon concrète je pose la didactique du français comme étant le cadre disciplinaire de la recherche afin d'analyser les différents statuts donnés au langage dans ces moments (objet d'étude/ moyen de communication) ainsi que les différents contenus d'enseignement et d'apprentissage qui y sont abordés.

Après avoir présenté l'évolution de l'institution de la petite enfance qui s'étend de la salle d'asile jusqu'à nos jours, j'ai analysé deux types de textes. Les premiers sont issus du ministère de l'éducation nationale (instructions officielles) et présentent les contenus qui doivent être enseignés et appris à la fin de la maternelle. Les seconds font office de recommandations faites par des chercheurs (pédagogues, didacticiens), des formateurs sur ce qui peut être objet d'enseignement et d'apprentissage à ce niveau scolaire. Ces écrits ont fait l'objet des chapitres 2 et 3. Le quatrième et dernier chapitre de la première partie de mon travail rend compte des orientations données à cette étude, notamment à l'articulation que j'établis entre les interactions, les contenus d'enseignement et d'apprentissage et les rituels.

S'agissant de la deuxième partie elle comprend sept chapitres. Les deux premiers sont axés respectivement sur la présentation du cadre de l'étude, ainsi que sur une analyse des entretiens menés avec les enseignantes afin de faire émerger leurs conceptions de ce qui est susceptible d'être enseigné et appris durant ces moments de présentations. Enfin les cinq derniers chapitres donnent à voir les processus par lesquels s'élaborent des contenus d'enseignement et d'apprentissage liés à des domaines tels que la communication, l'exploration du monde, les arts plastiques, les activités sportives, le lire-écrire et le questionnement.

Partie I

Approche théorique des contenus d’enseignement et d’apprentissage de la maternelle

CHAPITRE 1 : LA MATERNELLE, UNE INSTITUTION DATÉE DE PLUS DEUX SIÈCLES

Je propose ici une brève présentation des principaux jalons qui ont marqué l'évolution de l'école maternelle, en partant de son ancêtre la salle d'asile. Ce rappel historique débouche sur la mise en relief des spécificités de l'institution telle que nous la connaissons aujourd'hui.

I. LES ORIGINES

1. La création des salles d'asile

Inspiré des écoles enfantines anglaises (Infant schools), un comité de Dames charitables présidé par Mme de Pastoret et subventionné par le Conseil général des Hospices de Paris ouvre la première salle d'asile en 1826. Elle avait pour mission première d'accueillir et de prêter assistance aux enfants des classes populaires, âgés de 2 à 7 ans, en l'absence de leurs parents partis travailler (Luc 1982). Reconnue d'utilité publique, cette initiative a été très vite suivie par beaucoup d'autres. On assiste alors à l'institutionnalisation de la salle d'asile. En effet, en 1828 Denis Cochin fonde une salle d'asile modèle destinée à tester et définir la méthode à suivre pour s'occuper de la petite enfance. Il y est annexé un cours normal visant à former le personnel enseignant à la méthode dite de la salle d'asile.

Ce cours est dirigé par Mme Millet, qui a étudié la méthode de Buchanan en Angleterre, de 1828 à 1838. Mais, celle-ci décide d'infléchir quelque peu la méthode anglaise : « J'ai vu en Angleterre, […], donner de graves leçons dans les écoles de la première enfance. J'ai constamment fait mes efforts pour qu'en France l'enseignement des salles d'asile soit substantiel et varié sans être approfondi. »[1]. Il s'agit prioritairement de veiller à l'apprentissage de règles hygiéniques et de valeurs morales dès le plus jeune âge. Durant cette période les salles d'asile, dont le financement est exclusivement assuré par les dons, font plus office de maisons de charité que de lieux d'éducation.

[1] Propos de Mme Millet cités par F. Buisson dans son dictionnaire électronique à la rubrique « école maternelle ». http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

2. Leur inscription au sein du système général d'instruction

C'est suite à la loi Guizot de 1833 que l'on a commencé à reconnaitre aux salles d'asile une mission éducative à visée morale. En effet, la circulaire de 1836[2] est un texte qui visait à faire correspondre l'organisation des salles d'asile avec leur inscription au système général de l'instruction promulgué par ladite loi. Rédigé sur un mode impératif « nul enfant ne devra », « il importe que tous les instants soient occupés », « ce qu'il faut avant tout », il énonce les obligations d'une institution ayant tendance à se présenter plus comme une maison d'hospitalité qu'un lieu d'éducation. Par sa circulaire, le ministre veut renforcer la fonction éducative de la salle d'asile dont la priorité doit être l'inculcation de règles hygiéniques, de valeurs religieuses et morales dès le plus jeune âge. Néanmoins, cette éducation peut s'articuler à un « modeste enseignement » des premiers éléments de l'instruction.

Une ordonnance royale publiée le 22 décembre 1837[3] fait office de charte des salles d'asile. Elle marque le début de la prise de contrôle des salles d'asile par le ministère de l'instruction publique. L'institution dédiée à la petite enfance y est présentée comme étant l'école la plus élémentaire du système éducatif. A ce titre on doit y enseigner : « les premiers principes de l'instruction religieuse, les notions élémentaires de lecture, d'écriture, du calcul verbal, des chants instructifs et moraux, des travaux d'aiguille et tous les ouvrages de main ». C'est Mme Pape-Carpantier[4] qui élabora la méthode à suivre afin de réussir l'enseignement des premières notions des connaissances élémentaires et des premiers principes du bien au sein de cette institution. Pour cela elle a eu recours au procédé de la « leçon de choses » qu'elle présente comme étant : « une méthode qui n'enseigne les règles que par les faits, les préceptes par les œuvres[5] ».

Cependant, le 5 août 1859 un arrêté relatif au règlement et au régime intérieur des salles d'asile est promulgué suite au constat selon lequel trop de temps est consacré dans ces lieux à un enseignement scolaire non adapté à l'âge et à la destination des élèves, au détriment d'exercices physiques indispensables à leur développement[6]. Le nouveau programme

[2] Ce texte se trouve dans l'ouvrage de J.-N. Luc (1982).
[3] Ce texte a été présenté par J.-N. Luc (1982).
[4] Figure emblématique de la salle d'asile, elle fut directrice de l'école normale destinée au recrutement et à la formation des personnels des salles d'asile de 1847 à 1874.
[5] Citation prise dans l'ouvrage de C.COSNIER (1994)
[6] Constat signalé à l'Impératrice dans un rapport datant de 1859 et présenté par J.-N. Luc (1982)

recommande des enseignements réduits non seulement sur le temps (2 heures le matin et 2 heures l'après-midi) mais aussi en ce qui concerne leurs contenus (suppression de l'enseignement de l'écriture et de la musique, simplification de l'enseignement du calcul par l'usage du boulier-compteur et, on bannit de l'enseignement de l'oral les visées géographique, historique et scientifique). De fait, il s'agit d'une réforme tendant à déscolariser l'enseignement délivré au sein des salles d'asile. Autrement dit, l'objectif visé est le retour à une institution charitable et religieuse dont l'enjeu principal serait l'éducation du peuple.

En somme, à l'origine maisons de bienfaisance, les salles d'asile ont été partagées par la suite entre un devoir d'éducation et un désir d'instruction des enfants issus des classes populaires.

II. L'ECOLE MATERNELLE

La stabilisation de la classe ouvrière durant le Second Empire (1851-1870) a entraîné la transformation de la population qui fréquente la salle d'asile : ce lieu n'accueille plus uniquement les enfants des pauvres (Gauzente 1999, Luc 1982 et Plaisance 1986). Aussi en 1881 Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique, décide de lui donner le nom d' « école maternelle[7] » afin que cette institution se défasse de la réputation « d'école de charité destinée aux pauvres et indigents ». C'est en ces termes que Kergomard[8] (1886/2009 : 33) commenta ce changement de dénomination :

> La *salle d'asile* était considérée comme un établissement de charité où les familles aisées n'aimaient pas à envoyer leurs enfants si, accidentellement, elles étaient forcées de s'en séparer ; d'autre part, il n'est pas bien, il n'est pas normal qu'à peine hors des langes l'enfant se sache l'objet de la charité publique.
> Le nouveau titre « Ecole maternelle » obvie à ces deux inconvénients, il sauvegarde la délicatesse de ceux-ci, la dignité de ceux-là ; il explique en deux mots le but de l'institution.

[7] Notons que cette dénomination avait déjà été utilisée au cours de la Seconde République de 1848 afin de désigner la salle d'asile.
[8] Inspectrice générale des écoles maternelles sous la 3e République durant la période allant de 1881 à 1917. Elle fut la « fondatrice de l'école maternelle française ».

1. Les étapes de son développement

Entre 1881, année de l'institutionnalisation de « l'école maternelle » et 1921, date de la publication d'un texte traduisant la vision qu'avait Kergomard de l'éducation du jeune enfant, on assiste au sein de cette institution à la juxtaposition des modèles d'éducation familiale et scolaire. En effet, Kergomard (1886/2009) estimait que l'école maternelle devait être un établissement d'éducation. A ce titre, aucune instruction ne devait y être délivrée. Mais, avec la professionnalisation des personnels[9] et les attentes des familles c'est plutôt la tendance contraire qui s'impose. Autrement dit, la famille et l'école ont chacun des rôles différents et l'école maternelle se voit alors intégrée à l'institution scolaire en tant que premier niveau de l'école primaire dont elle constitue la propédeutique.

Le décret de 1921[10] met en exergue la fonction éducative de la maternelle en affirmant que « le souci d'éducation doit primer celui de l'instruction » et que l'objet exclusif de cette institution est « la première éducation ». Il se présente comme étant l'aboutissement du projet de l'ancienne inspectrice générale. En effet, on n'y retrouve aucun terme faisant référence à l'enseignement proprement dit mais plutôt une liste d'exercices (exercices physiques, exercices sensoriels, exercices manuels, exercices de dessin, exercices d'observation, exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul, exercices de langage, etc.). Le but poursuivi est alors de faire apprendre par l'exercice des sens et des muscles et non à partir d'un enseignement de « connaissances les plus usuelles » comme c'était le cas autrefois. Ce qui amène Gauzente (1999) à qualifier cette période de « véritablement préscolaire » au regard de l'histoire de l'institution.

Dans le même temps, l'école maternelle est fréquentée par les enfants issus de toutes les couches de la société et est perçue comme étant une étape indispensable au développement de l'enfant. Toutefois, deux perspectives s'opposent : celle des milieux populaires qui voudraient que l'institution continue d'assurer une socialisation « scolaire » s'appuyant sur la norme et l'utile ; et celle des parents appartenant aux classes dites moyenne et supérieure qui attendent plutôt de la maternelle une socialisation « personnalisée » des enfants par le biais de la valorisation de leurs capacités dans les différents domaines d'expression. Pour répondre à

[9] En 1887 le législateur décide que la formation des institutrices d'école maternelle doit se faire au sein des écoles normales, ce qui les place sous le même régime que leurs collègues des écoles élémentaires.
[10] Ce texte est présenté par J.-N. Luc (1982).

ces multiples souhaits, l'école maternelle a eu recours, selon Plaisance (1986) à deux modèles de socialisation : le modèle normatif et productif, proche des valeurs des classes populaires ; et le modèle expressif plébiscité par les classes moyenne et supérieure.

Le dernier grand moment de l'école maternelle est caractérisé par la résurgence de la logique d'un pilotage par l'aval où l'école élémentaire sert de référence en ce qui concerne les apprentissages à réaliser. Il a pour point de départ la loi de 1975 relative à l'éducation. Cette loi stipule, à propos des écoles maternelles, que : « Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. ». Ainsi, non seulement il est à nouveau possible que l'institution anticipe l'apprentissage du lire-écrire, mais en outre elle est concernée par la question « scolaire ». C'est justement le come-back du caractère « scolaire » de cette institution qui est favorisé par les orientations de 1986 à travers l'affirmation : « c'est la première école » ; et par le fait que « scolariser » le jeune enfant soit désormais l'un de ses objectifs :

> Il s'agit d'abord d'habituer l'enfant à une nouvelle vie, à un nouveau milieu, à des relations que la famille ne lui permettait pas d'établir. Les échanges s'élargissent aux autres enfants, qui ne sont ni les frères ni les sœurs ni les amis habituels, et à d'autres adultes qui ne sont ni le père ni la mère, ni l'entourage immédiat. Pour son développement, il est bon de mettre l'enfant au contact avec ce qui ne lui est pas familier : le rôle de l'école est complémentaire de celui de la famille. […] Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres.

De plus, l'instauration des cycles d'apprentissage par la loi d'orientation de 1989 atteste de l'intégration de l'école maternelle au système éducatif primaire. En effet, la position charnière de la grande section de maternelle (à cheval entre le cycle des apprentissages premiers et celui des apprentissages fondamentaux) témoigne de la légitimité des apprentissages scolaires au sein de cette institution. Le programme de 1995 pour la maternelle concrétise cette organisation par cycles. On y retrouve cinq domaines d'activités[11] avec l'élève au cœur du système. Mais, cette hiérarchisation est modifiée par les instructions de

[11] Ces cinq domaines sont : le vivre ensemble ; apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit ; agir dans le monde ; découvrir le monde ; imaginer, sentir, créer.

2002 qui donnent au langage la place centrale au sein des apprentissages. Cet intérêt accordé au langage est dû à son rôle dans la construction de la pensée. Il est à noter l'idée qu'en maternelle les apprentissages sont programmés afin de permettre le développement d'un certain nombre de compétences exigibles à la fin de ce cursus. A côté de ça, la loi d'orientation de 2005 a institué que :

> la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Et, bien que la fréquentation de l'école maternelle ne soit pas obligatoire il n'en demeure pas moins qu'elle contribue à la construction de ce socle.

Toutefois, le rapport établit par le Haut conseil de l'Education en 2007 apparait comme une mise en cause de l'institution. En effet il en ressort, entre autres, que l'école maternelle ne met pas l'ensemble des enfants qui la fréquentent dans des conditions de réussite ; qu'il existe un écart non négligeable entre les textes officiels et les pratiques observées au sein des classes ; qu'il y a une pression des familles pour que l'école maternelle ressemble à l'école élémentaire ; et enfin, que la maîtrise de la langue conditionne les apprentissages ultérieurs. Autant de faits qui ont, par ailleurs été mis en relief (Bautier 2006, Bonnery 2014, Joigneaux 2009, Maso-Taulère 2005). Fort de ce constat, les programmes de 2008 qui se réfèrent en outre au socle commun de connaissances et de compétences, font de l'acquisition d'un « langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » ainsi que de la « découverte de l'écrit » les principaux objectifs de cette institution. Un tel parcours témoigne du fait que l'école maternelle est une « école » orientée tantôt vers l'apprentissage du métier d'enfant, tantôt vers celui du métier d'élève[12].

[12] Ici, l'expression ne renvoie pas au concept sociologique tel qu'il a été élaboré par P. Perrenoud (1994/20010) mais simplement à l'apprentissage du rôle à tenir lorsque l'on est un enfant ou un élève.

2. Les spécificités de l'institution

L'école maternelle se distingue des autres institutions, telles que les crèches et les garderies, ayant à charge la petite enfance. Cette distinction, outre les appartenances institutionnelles, se caractérise par les fonctions et le statut des personnels, par des attentes et des conduites éducatives foncièrement différentes (Brougère 2002, Charles 2012, Cohen 1995, Florin 2000).

Par ailleurs, l'école maternelle se démarque de l'école élémentaire à plusieurs niveaux, à savoir : les locaux, le mobilier, la manière dont les classes sont aménagées, le mode de fonctionnement, les activités et les pratiques pédagogiques. En effet, d'après les instructions officielles de 2008 la spécificité de l'école maternelle réside principalement dans l'actualisation d'une pédagogie spécifique. Cette pédagogie consiste d'une part, à « s'appuyer sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir » et d'autre part, à prendre en compte le niveau de développement physique, cognitif et langagier de chaque enfant dans l'organisation des activités qui leur sont proposées.

Ainsi en ce qui concerne les moyens pédagogiques utilisés par les enseignants, on a entre autres le travail par ateliers, l'aménagement des coins dans la classe(coins jeux, coin bibliothèque, coin peinture, coin regroupement…), le recours à des alternances entre travail en petits groupes et en grands groupes, ainsi que l'institutionnalisation des rituels qui interviennent non seulement dans la réalisation de certains apprentissages (Daunay et Delcambre 2007, Garcion- Vautor 2002, Moulatsa Moundounga 2010) mais aussi dans l'organisation de la vie du jeune élève (Amigues et Zerbato-Poudou 2009).

De plus, contrairement à l'école élémentaire dont les contenus à enseigner sont regroupés par champs disciplinaires, le programme de l'école maternelle est présenté comme étant a-disciplinaire. En effet, s'agissant de la discipline français par exemple, le législateur a choisi de ne pas l'instituer dès la maternelle et de lui préférer les domaines d'activités que sont « S'approprier le langage » et « Découvrir l'écrit ». Un tel choix a pour conséquence d'amplifier les ruptures entre ces deux écoles (Daunay, 2009). Au total, malgré son inscription dans une orientation résolument « scolaire » cette institution possède des caractéristiques qui lui sont propres, d'où son originalité.

Bien que sa fréquentation ne soit pas obligatoire, l'école maternelle est considérée comme un maillon essentiel du système éducatif français. De nombreux acteurs sociaux s'accordent pour dire qu'elle a un effet déterminant sur le devenir scolaire des élèves (Bautier 2006 ; Bentolila 2009 ; Brisset 2010 ; Cèbe et Paour 2012 ; Corbenois, Devanne, Dupuy et Martel 2000 ; Fargeas 1990 ; Florin 1991 ; Garnier 2009 ; Gioux 2009 ; Legrand 2011 ; Meirieu 2004). Cette influence porte sur plusieurs domaines tels que l'acquisition d'une autonomie nécessaire aux apprentissages, les relations interpersonnelles, le rapport à l'école en tant qu'institution, et l'acquisition de connaissances et de compétences qui préparent à l'école élémentaire. Afin de comprendre pourquoi ce rôle lui est assigné, j'ai choisi de m'intéresser aux contenus d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont confiés. Sachant que le terme « contenus » renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire, les compétences, les valeurs, les pratiques, les attitudes et les comportements (Reuter, dir. 2007), il s'agit d'un objet susceptible d'intéresser plusieurs disciplines de recherche (Daunay 2015). Pour ma part, j'ai mis en relief ce qui est désigné comme tel en me conformant à une approche didactique.

En effet, les contenus occupent une place importante dans le projet de connaissance des didactiques (Martinand, 1987) comme en témoignent les différentes études publiées dans le récent ouvrage dirigé par Daunay, Fluckiger et Hassan (2015) *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques*; ainsi que le colloque de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD) organisé en janvier 2011 sur Les contenus disciplinaires et le livre qui en est issu *Les contenus disciplinaires : approches comparatistes* pour ne citer que ceux-là. De toutes ces productions il ressort que les contenus sont systématiquement étudiés en articulation avec des disciplines scolaires dont la visée fondamentale est selon Chervel (1988 : 90) « de rendre possible l'enseignement ». Cette notion de « discipline » entendue dans le sens donné par Reuter (2007 : 85), d'une « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils… articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. », s'avère donc être un mode possible d'organisation de ce qui est à enseigner et à apprendre en maternelle.

Par ailleurs, en tant que construction sociale la discipline apparait comme un objet qui évolue aussi bien au niveau synchronique que sur le plan diachronique. Aussi, pour rendre compte de ces changements je me propose d'effectuer des analyses de textes qualifiés de

« prescriptifs » par Chartier et Hébrard (1989/2000) ; et que l'on retrouve sous la plume de Reuter (2007) en tant que discours relevant des espaces de prescription, de recommandation et de pratiques. De manière plus précise, dans cette partie de mon travail je me suis saisie de la notion d'espace, afin de procéder à un découpage de mon terrain d'étude. En effet, dans son sens le plus courant le mot espace renvoie à un lieu, à un endroit. J'y ai recours pour marquer une différenciation entre les discours produits au sein de diverses institutions (instances politiques, milieu de la formation et de l'édition) à propos de ce qui est à enseigner et à apprendre au niveau préscolaire.

Il ne s'agit donc pas de délimiter ces lieux par le biais de leurs frontières, qui par ailleurs ne sont pas exclusives, puisque dans la réalité de leur fonctionnement il est possible par exemple, qu'un auteur appartenant à la sphère de recommandation soit sollicité pour participer à l'élaboration de programmes scolaires (textes prescriptifs). Mais plutôt de mettre en articulation ces deux espaces de façon à opérer des mises en relation entre des acteurs issus aussi bien du monde politique, de celui de la recherche que de la formation. Et pouvoir ainsi répondre à la question : quels contenus d'enseignement et d'apprentissage assignés à la maternelle prévalent au sein de ces univers de pensée ?

CHAPITRE 2 : QU'EST-CE QUI S'ENSEIGNE ET S'APPREND EN MATERNELLE SELON LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ?

L'espace de prescription a été exploré bar le biais de textes officiels qui d'une part, véhiculent des visions du monde, de la société, des élèves, de l'instruction, de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'éducation (Legrand et Delcambre, 2008) ; et d'autre part œuvrent dans le processus d'émergence de disciplines scolaires telles que l'arithmétique primaire (Galisson, 2008) ou encore l'éducation technologique (Lebeaume, 2008). D'où mon choix d'en faire un cadre empirique. Autrement dit, c'est à partir des instructions officielles sur l'école maternelle que j'ai construit les données à analyser afin d'explorer certains pans de la relation entre contenu et discipline.

I. PRESENTATION DU CORPUS

Les textes choisis sont au nombre de dix et ont des valeurs différentes sur le plan juridique puisqu'il s'agit de circulaires (2), d'arrêtés (5), de décrets (2) et même d'ordonnance royale (1). En effet, la circulaire en tant qu'instruction de service rédigée par une autorité supérieure à l'attention d'agents subordonnés, se situe au bas de la hiérarchie des textes. Elle n'a en principe aucune valeur réglementaire, mais permet tout de même de préciser comment doivent être appliqués les textes législatifs. Vient ensuite l'arrêté qui est une décision administrative à portée générale ou individuelle (spécifique à une activité ou à une zone géographique). Il peut servir à compléter un décret, notamment dans le cas de l'arrêté ministériel. Quant au décret, acte réglementaire décidé par le gouvernement, il est souvent pris en application d'une loi qu'il tend à préciser. Enfin l'ordonnance royale, édictée sous l'Ancien Régime, peut être assimilée à une loi.

Cette hétérogénéité résulte de l'action combinée des deux facteurs ayant permis la sélection des textes : la disponibilité de ces derniers (par exemple en ce qui concerne la salle d'asile) et leur niveau d'informativité au sujet de ce qui est à enseigner et à apprendre en maternelle. A ce propos, je tiens à préciser que l'ouvrage Luc (1982) et le site du Journal Officiel ont été ici mes principales sources. Néanmoins, bien que la catégorie de ces textes puisse à elle seule constituer un critère d'analyse, notamment en comparant les contenus

prescrits par chacun de ces types de textes (circulaire, arrêté, décret et ordonnance), ce n'est pas cette logique qui a présidé à la composition de mon corpus.

Comme indiqué dans le tableau 1 les instructions officielles retenues concernent non seulement l'école maternelle, mais aussi son ancêtre la salle d'asile. J'ai décidé d'effectuer une étude diachronique portant sur une période suffisamment étendue pour permettre la mise en évidence de contenus qui perdurent dans le temps, indépendamment de tout changement au sein même de l'institution (modification du nom, transformation du mobilier, évolution du personnel). De tels contenus pourraient alors constituer le socle de l'enseignement et de l'apprentissage en maternelle. En outre, j'ai opté pour l'analyse d'instructions ayant été rédigées soit dans le but d'apporter des modifications aux textes précédents (1921, 2002) ; soit en exécution d'un texte de loi (1837, 1855, 1995, 2002, 2008 et 2015). Enfin, j'ai gardé les deux circulaires de 1977 et 1986 car ce sont les seuls textes officiels que j'ai rencontrés sur cette période.

D'autre part, les analyses ont été menées à partir des axes suivants : les finalités déclarées de l'institution ; la localisation des objets d'enseignement et d'apprentissage dans le texte ; leurs désignations ainsi que le discours tenu sur lesdits objets. Discours qui est susceptible d'apporter des informations complémentaires sur les contenus prescrits ; par exemple dans le texte de 1887 il est précisé que « les exercices de langage, qui ne doivent être séparés d'aucun des enseignements, ont pour but d'habituer les enfants à exprimer leurs idées d'une façon simple et correcte, d'étendre leur vocabulaire dans la mesure du développement de leur intelligence et de leurs besoins ».

De fait, mon travail a consisté tout d'abord, à identifier à quelles catégories (savoirs, savoir-faire, compétences, valeurs…) appartiennent les contenus d'enseignement et d'apprentissage présents dans les textes officiels pour l'école maternelle et ensuite, à mettre en lumière la manière dont ces contenus sont organisés (selon quel mode, chronologique, thématique, en fonction des finalités ou par disciplines ?).

Titre du texte	Date de publication	Commentaire
Ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile.	22 décembre 1837	Ce texte est une application de la loi du 28 juin 1833 qui inscrit les salles d'asile au sein du système général de l'instruction primaire.
Décret organisant les salles d'asile.	21 mars 1855	Ce texte est rédigé en exécution de l'article 57[13] de la loi du 15 mars 1850. Il a été appliqué jusqu'en 1881 (moment du changement de dénomination) avec néanmoins quelques rectifications apportées en 1859 afin de réduire le temps d'enseignement.
Arrêté organique de l'enseignement primaire.	18 janvier 1887	Plus détaillé que le décret auquel il fait suite, ce texte comprend un règlement déterminant l'organisation pédagogique et le programme des écoles maternelles.
Décret relatif à l'organisation des écoles maternelles et des classes enfantines.	15 juillet 1921	Ce texte modifie certains articles du décret du 18 janvier 1887.
Circulaire n°77-266 relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif.	2 août 1977	Cette circulaire met fin à une longue période marquée par une quasi-absence d'instructions officielles sur le fonctionnement de l'école maternelle.
Circulaire n°86-046 présentant les orientations pour l'école maternelle.	texte publié en 1986	Il est paru sous forme d'ouvrage rédigé par le ministère de l'éducation nationale afin de faire savoir à tous le rôle et les missions de l'école maternelle. Il s'inscrit dans le contexte de démocratisation de l'institution.
Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire.	1995	C'est la partie relative à l'école maternelle qui a été analysée ici. Ce programme est une application de l'organisation par cycles pluriannuels prévue par la loi d'orientation de 1989.
Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire.	25 janvier 2002	Inscrit également dans l'esprit de la loi d'orientation de 1989, ce texte reprécise le socle éducatif et pédagogique des apprentissages à réaliser en maternelle.
Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire.	9 juin 2008	Cet arrêté a été rédigé en application de la loi d'orientation de 2005 qui institue l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences au sortir du parcours scolaire obligatoire.
Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire.	18 février 2015	Il est en conformité avec la loi de refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 qui crée un cycle unique pour l'école maternelle.

Tableau 1 : Présentation des textes officiels analysés

[13]Cet article est présenté par J.-N. Luc (1982, p. 99). Il annonce la rédaction du décret de 1855 :
«Les salles d'asile sont publiques ou libres.

Un décret du président de la République, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection de ces établissements, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques.

Les infractions à ce décret seront punies des peines établies par les articles 29, 30, et 33 de la présente loi.
Ce décret déterminera également le programme de l'enseignement et des exercices dans les salles d'asile publiques, et tout ce qui se rapporte au traitement des personnes qui y seront chargées de la direction ou du service. »

II. LES FINALITES DE L'INSTITUTION

Je présente ici une analyse des instructions officielles visant à mettre en relief l'évolution des fonctions de cette institution scolaire[14] chargée de la petite enfance ; fonctions qui ont certainement joué un rôle dans la sélection des contenus d'enseignement et d'apprentissage prévus pour ce niveau du cursus puisque, comme l'affirme Harlé (2012 : 13) ces derniers sont des « constructions, dotées d'enjeux sociaux ».

Dès son intégration au système général de l'instruction la salle d'asile, puis l'école maternelle, a été l'objet de plusieurs textes officiels visant entre autres la prescription des objets d'enseignement et d'apprentissage. Certains de ces textes s'inscrivent dans le prolongement des précédents (exemple le texte de 2002 par rapport au texte de 1995), tandis que d'autres tels que celui de 1921 sont présentés en rupture avec les instructions antérieures. Que disent ces textes à propos des finalités de l'institution ? Le changement de dénomination s'est-il accompagné d'une transformation des visées de celle-ci ? La prise en compte des différentes lois relatives à l'école entraine-t-elle un infléchissement des missions de la maternelle ? Ce sont là les questions qui ont balisé ma lecture des textes sélectionnés.

De manière générale, les fonctions assignées à l'institution « école maternelle » sont énoncées dans la définition qui en est faite au début de chaque texte. Cette localisation laisse entendre que les instructions qui vont apparaitre au fil du texte n'ont pour seul but que de permettre la réalisation de ces finalités. Le tableau 2 présente les définitions données dans chaque texte sous forme de citation avec en italique les mots ou expressions les plus significatifs.

L'analyse des citations s'est faite d'abord à un niveau local, c'est-à-dire au sein de chaque texte en articulant les assertions pour les cas où y en avait plusieurs (textes de 1887, 1986 et 2002) ; ensuite de façon plus globale en comparant les présentations de chaque texte entre elles.

Textes officiels	Différentes citations

[14] J'emploie le qualificatif « scolaire » pour souligner qu'il ne s'agit pas ici des autres institutions de la petite enfance telles que les crèches et les halte-garderies.

Texte de 1837	« Les salles d'asile, ou écoles du premier âge, sont des *établissements charitables* où les enfants des deux sexes peuvent être admis, jusqu'à l'âge de six ans accomplis, pour recevoir les *soins de surveillance maternelle et de première éducation* que leur âge réclame. » (Art. 1.)
Texte de 1855	« Les salles d'asile, publiques ou libres, sont des *établissements d'éducation* où les enfants des deux sexes, de deux à sept ans, reçoivent les *soins que réclament leur développement moral et physique*. » (Article premier.)
Texte de 1887	« Les école maternelles sont des *établissements de première éducation*, où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les *soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel.* » (Art. 1er.) « Les divers cours de l'école maternelle ont pour objet de *commencer l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale des jeunes enfants.* » (Art. 2 de l'Annexe E de l'arrêté) « L'école maternelle *n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école ; elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille*, en même temps *qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école.* » (Objet des programmes, premier paragraphe)
Texte de 1921	« Les écoles maternelles sont des *établissements de première éducation* où les enfants des deux sexes reçoivent en commun *les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel.* » (Art. 1er.)
Texte de 1977	« L'école maternelle française joue ainsi, de nos jours, *un triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage.* » (Préambule)
Texte de 1986	« L'école maternelle est, pour l'immense majorité, le *lieu de la première éducation hors de la famille*. Elle a la charge de *proposer aux enfants une vie sociale stable, d'assurer la nécessaire médiation entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Elle fournit aux enfants les moyens, à la fois de vivre pleinement leur âge, de développer leurs facultés fondamentales, et de se disposer progressivement à recevoir les enseignements de l'école élémentaire.* » (p. 49) « L'école maternelle *est une école*. Elle *se distingue* d'autres modes d'accueil des jeunes enfants, qui ont la garde pour fonction essentielle. *Elle a son originalité et ne se définit pas seulement comme une préparation à l'école élémentaire*, bien qu'elle remplisse nécessairement ce rôle. » (p. 81)
Texte de 1995	« L'école maternelle occupe une place particulière dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance. *C'est une école. Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire*, elle est le lieu d'expériences et apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de « devenir grands ». » (p. 16)
Texte de 2002	« Dotée d'une identité originale et d'une culture adaptée à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille, *cette école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre.* » (2ème phrase de l'introduction) « L'école maternelle *constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire.* » (2ème paragraphe de l'introduction)
Texte de 2008	« L'école maternelle a pour finalité *d'aider chaque enfant*, selon des démarches adaptées, *à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.* *L'objectif* essentiel de l'école maternelle *est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre.* » (premières phrases du texte)
Texte de 2015	« L'école maternelle *est une école bienveillante*, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. *Sa mission* principale est de *donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité.* » (introduction)

Tableau 2 : Différentes définitions de l'institution au sein des textes officiels

J'ai noté une seule référence à la première fonction citée dans l'ensemble de mon corpus. En effet, seul le texte de 1837 présente la salle d'asile comme étant un établissement

« charitable ». En faisant cela le législateur s'inscrit certes dans la perspective des dames fondatrices de cette institution, mais en même temps il laisse entendre que la salle d'asile est un lieu qui a vocation à recevoir uniquement des « enfants pauvres, de deux à sept ans »[15]. Or tel n'est pas le cas puisqu'en 1855 le ministre Fortoul affirmait dans son rapport à l'Empereur que : « Les salles d'asile, comme les écoles, reçoivent beaucoup d'enfants dont les familles sont en état de payer une rétribution. »[16]. D'où l'absence de référence à la mission charitable dans les textes qui vont suivre.

S'agissant de la fonction de surveillance, elle transparait dans trois des textes analysés, à savoir 1837, 1977 et 1986. En 1837, il s'agit du premier rôle que doit remplir la salle d'asile si l'on se fie à la formulation utilisée : « recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame. ». Dans le texte de 1977 cette fonction occupe la dernière place, tout comme dans le texte de 1986 où elle est présentée comme n'étant pas « essentielle ». On pourrait alors penser qu'au fil du temps la fonction de gardiennage, fondamentale à la création de l'institution, a peu à peu été reléguée au second plan et a fini par ne plus faire partie de ses attributions. Toutefois, sachant que les horaires d'ouverture et de fermeture fixées par les différents textes correspondent sensiblement à la plage horaire d'une journée de travail ; et que le cas échéant un service de garde est proposé grâce notamment aux différents dispositifs municipaux d'accueil et de loisirs, il apparait que l'école maternelle a toujours assuré la surveillance des enfants qui lui sont confiés. Qu'en est-il alors des fonctions éducative et propédeutique ?

1. La maternelle, un lieu d'éducation

L'éducation est communément entendue comme étant orientée vers la transmission de la discipline, des bonnes mœurs, de la bienséance (Chevalard, 2007) ; et c'est sous cette acception que ce terme a été majoritairement utilisé par le législateur. En effet, d'après le texte de 1837, l'institution se positionne comme étant, par excellence, le lieu d'éducation de la petite enfance. Cette idée est exprimée de la façon suivante dans le rapport ministériel ayant motivé la rédaction dudit texte : « Les salles d'asile ou écoles du premier âge compteront parmi les institutions les plus utiles et les plus morales de notre époque. L'enfant des classes ouvrières y trouve tous les soins d'une éducation domestique et maternelle. ».

[15] C'est ainsi que ces institutions étaient présentées dans l'arrêté du Conseil général des Hospices de Paris datant du 28 Octobre 1829.
[16] Ce rapport est présenté par J.-N. Luc (1982).

La salle d'asile tient alors le rôle de substitut à l'éducation parentale pour les enfants issus des classes populaires (pauvres, ouvriers et artisans) et âgés de 18 mois à 6 ans. Et, malgré le changement de dénomination qui a eu lieu en 1881 la visée éducative est restée la même puisque dans les instructions qui ont suivi (1887) il s'agit toujours de « première éducation ». Ceci laisse entendre, par ailleurs, qu'à leur entrée au sein de cette école les enfants sont considérés comme des « *tabula rasa* », des personnes n'ayant bénéficié d'aucune éducation ou pire d'une mauvaise éducation comme l'affirme Kergomard (2009 : 32) :

> Malheureusement, le peuple est resté dans l'ignorance pendant de longs siècles, et l'ignorance ne développe pas la moralité ; d'autre part, l'éducation mondaine a exercé une influence détestable sur un grand nombre de femmes privilégiées par la naissance, par la fortune ou par le rang ; de sorte qu'ici et là on rencontre des mères qui ne connaissent pas ou ne semblent pas connaître leurs devoirs maternels. Les unes abandonnent leurs enfants à des nourrices mercenaires, puis les confient à des domestiques, puis les mettent en pension ; les autres les laissent vagabonder, les privent de soins matériels, leur donnent l'exemple de la grossièreté, du désordre, de la brutalité.

Néanmoins, un changement de perspective apparait dans le texte de 1995 qui fait mention d'une complémentarité entre la cellule familiale et le milieu scolaire en ce qui concerne l'éducation. En effet, selon ces instructions, les deux institutions doivent entretenir des « relations de confiance » et se poser en partenaires afin de cultiver une certaine cohérence dans les apprentissages proposés aux enfants. On peut y voir un intérêt pour ce qui participe à la spécificité de chaque enfant accueilli en maternelle, c'est-à-dire ses caractéristiques sociales mais aussi ses pratiques culturelles articulées à son rythme de développement. En outre, les instructions de 2002 placent la maternelle à la base du système scolaire en introduisant l'idée de « socle éducatif » sur lequel vont se fonder les apprentissages à réaliser aux niveaux suivants. Une question se pose alors, celle de savoir quels sont les aspects concernés par cette visée éducative.

Deux textes apportent des précisions sur les domaines soumis à éducation au sein de l'institution scolaire de la petite enfance. Il s'agit des instructions de 1837 et de 1887. D'après le texte de 1837 la salle d'asile avait pour but d'éduquer l'âme, mais aussi le corps en apportant aux jeunes enfants les soins nécessaires à leur développement moral et physique. Le texte de 1887, qui concerne l'école maternelle, adjoint un troisième domaine aux deux cités, à savoir celui du développement intellectuel.

Ainsi, il semblerait que le fait d'avoir modifié l'appellation de cette institution a suscité un intérêt pour les facultés intellectuelles des enfants qui la fréquentent. Dit plus clairement, quels changements relatifs aux contenus d'enseignement et d'apprentissage sont apparus dans les instructions de 1887 et pourraient témoigner de l'importance accordée à la construction de ces facultés? Par ailleurs, se donner pour finalité de délivrer aux enfants la « première éducation » en 1837 et en 1887 implique t-il la prescription d'objets d'enseignement et d'apprentissage identiques ? Si non, quelles modifications y ont été apportées ? Enfin, quels sont les contenus privilégiés par chacune des perspectives données à l'institution à savoir, celle qui a comme but d'assurer la « première éducation » des petits enfants qui lui sont confiés, celle qui vise à compléter l'éducation familiale et celle qui est orientée vers la constitution d'un « socle éducatif » ? Des éléments de réponse à ces questions sont apportés dans la subdivision III.3.

2. La fonction propédeutique

Depuis l'intégration des salles d'asile au système général de l'instruction publique, cette institution apparait comme étant la première étape du parcours scolaire en France et, à ce titre, elle en assure la propédeutique. En effet, dans l'ensemble des définitions analysées, la maternelle est présentée en lien avec la scolarité ultérieure vu « qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école. », qu'elle aide les enfants à « se disposer progressivement à recevoir les enseignements de l'école élémentaire. » et qu'elle leur permet de « s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ».

Les textes étudiés ont permis de mettre en relief deux démarches. La première vise certes l'acculturation du jeune enfant à la vie scolaire, notamment en lui apprenant à se soumettre aux exigences normatives de l'institution ; néanmoins la priorité est donnée à l'accompagnement de ce dernier dans son processus naturel de développement puisque les instructions (1921, 1977 et 2015) parlent : « d'assurer la nécessaire médiation entre le monde de l'enfance et celui des adultes », de former « le passage de la famille à l'école » et de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. ».

A cet effet cette école, différente des autres, « garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille » et fait plus figure de « maternelle » que d' « école ». On retrouve ici l'influence de Kergomard (2009 : 163) qui avait pour objectif de marquer la spécificité de l'école maternelle sur le primaire en faisant de cette institution une école de la joie, sans livre ni leçons car « l'enfant est à l'école maternelle pour développer ses facultés et non pour apprendre », affirmait-elle.

Par contre dans la seconde approche (textes de 1855, 1986 et 2008) l'institution se réclame d'emblée comme étant une « école de plein exercice ». Il ne s'agit donc plus de faire office d'antichambre mais plutôt de considérer que l'enfant inscrit en maternelle est déjà un élève et peut être confronté à de véritables apprentissages scolaires ayant un intérêt culturel. Par conséquent, l'école maternelle constitue « un socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. ». Par ailleurs, l'inscription de « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » au nombre des objectifs de l'institution témoigne du caractère scolaire de celle-ci car selon la réalité culturelle c'est à l'école que l'on enseigne la langue (Vincent, Lahire et Thin, 1994). De fait, l'école maternelle serait aussi concernée par la forme scolaire entendue comme étant une forme sociale de

> transmission de savoirs et de savoir faire, (qui) privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité (Vincent, Courtebras et Reuter 2012 : 112).

Quelques éléments sont à souligner dans cette définition. Tout d'abord, il apparait que l'action du maître, en tant que professionnel de l'enseignement, est intentionnelle, explicite, réglée… puisque son objectif premier est la « transmission de savoirs et de savoir faire ». Ensuite, les élèves et l'adulte formateur entretiennent des rapports impersonnels régis par des règles auxquelles tous sont soumis ; à l'opposé par exemple de la relation qui lie un enfant à sa mère ou un apprenti à son tuteur. Enfin, sachant que l'ensemble de la société s'organise par le biais de pratiques d'écriture et de savoirs scripturaux, la culture écrite occupe une place importante dans la relation pédagogique. Ceci étant, que disent les instructions officielles à propos de ce qui doit être enseigné et appris en maternelle ? A partir de quelles catégories de

pratiques (exercices, leçons, activités) et de quels outils (tableau, cahiers, fiches) doit s'organiser la transmission des différents savoirs prescrits ?

III. LES MODALITÉS ORGANISATIONNELLES DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGES DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Les analyses menées ci-dessus ont permis d'identifier les modifications introduites par les textes officielles en ce qui concerne les finalités de l'institution scolaire de la petite enfance. En effet, il est apparu que l'école maternelle a toujours rempli une fonction de gardiennage entendu comme étant le fait d'assurer la sécurité des jeunes enfants qui lui sont confiés par des parents partis vaquer à d'autres occupations (professionnelles ou autres). Par ailleurs, pendant les premières années de son existence la salle d'asile a fait office de maison de charité ; mais ce rôle a disparu avec l'ouverture de l'institution à des enfants issus de milieux modestes (parents ouvriers, artisans…).

En outre, j'ai montré qu'au fil des instructions officielles l'école maternelle oscille entre deux positions non exclusives: l'accomplissement d'une finalité éducative et la réalisation d'une fonction propédeutique. De ce fait, je propose dans cette sous-partie d'examiner les différents textes afin de mettre en évidence la manière dont sont organisés les contenus prescrits dans chacune de ces perspectives.

1. Les modalités d'organisation des contenus dans la perspective éducative

Les textes analysés ici sont ceux de 1837, 1887, 1995, et 2002. Je les ai retenus parce qu'ils témoignent d'une évolution dans la manière dont les prescripteurs conçoivent la finalité éducative de l'institution. D'abord présentée comme un lieu de « première éducation » (1837), celle-ci devait aussi assurer le développement intellectuel des jeunes enfants (1887). Puis, il s'est agit, pour l'école maternelle, de délivrer une éducation complémentaire à celle de la famille (1995) et enfin de constituer « le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire » (2002). La question étant de savoir si cette évolution implique nécessairement des aménagements au plan

des contenus à enseigner et à apprendre, j'ai choisi de mener une étude comparative des textes.

En ce qui concerne l'organisation des contenus prescrits deux modalités sont utilisées par les concepteurs des textes officiels : une organisation par thème et une présentation en fonction des objectifs. L'organisation thématique est utilisée dans les textes de 1837 et 1887. En effet, j'ai constaté que les contenus prescrits relèvent de quatre thèmes. Le premier est l'éducation de l'âme (pour 1837) et l'éducation morale (pour 1887) on y retrouve comme contenus les « premiers principes de l'instruction religieuse » et les « premiers principes d'éducation morale ».

Cette différence découle du changement de dénomination apporté à l'institution. On note effectivement que le passage de la salle d'asile à l'école maternelle a été marqué par la proscription de tout enseignement religieux au profit d'un enseignement moral. Il s'agit là de deux manières d'éduquer. Durant la salle d'asile l'objectif était de transmettre des valeurs de la monarchie constitutionnelle ; tandis que l'école maternelle de Jules Ferry visait la transmission des valeurs de la République (Nique, 1999).

Le deuxième thème, présent en 1837 et 1887, est l'éducation manuelle avec des contenus relatifs aux travaux d'aiguille, autres ouvrages de main (1837) et des exercices manuels (1887). Le troisième thème est celui de l'éducation de l'esprit. Il est commun à la salle d'asile et à l'école maternelle avec néanmoins quelques différences au niveau des contenus. Ainsi, on retrouve prescrites dans les deux textes les notions élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul ; avec en plus les exercices de langage et les connaissances les plus usuelles pour les instructions de 1887.

La limitation des enseignements délivrés par la salle d'asile aux notions les plus élémentaires et la présence d'ouvrages de main dans les contenus à enseigner et à apprendre rendent compte du fait que l'auteur du texte officiel s'inscrit dans la perspective de la pensée bourgeoise sur l'éducation car comme l'affirme Luc (1997 : 50), il s'agit de « dispenser à chaque individu une formation correspondant aux fonctions auxquelles son origine le prédestine. Instrument de reproduction sociale, la salle d'asile entend préparer, dès le plus jeune âge, les rejetons des familles populaires aux métiers manuels et leur apprendre

simultanément à se contenter de cet état. ». Par conséquent l'éducation, selon le texte de 1837, a pour objectif la formation d'un futur travailleur soumis.

Quant au dernier thème qui est celui de l'éducation physique assurée grâce à la prescription des « jeux, des mouvements gradués accompagnés de chants », il faut préciser qu'il occupe la première place dans le texte de 1887 par rapport aux contenus liés à l'éducation intellectuelle qui sont relégués au dernier rang. Ceci dénote d'une prise de distance du prescripteur à l'égard d'un plan d'instruction anticipé et de la priorité accordée au développement physique du jeune enfant.

Par ailleurs, le fait que les contenus soient organisés de manière thématique implique que les aspects de l'éducation (intellectuel, manuel, physique, moral et religieux) pris en compte par les instructions officielles relèvent de domaines distincts fortement cloisonnés. Autrement dit, les enseignements prescrits sont envisagés de façon isolée les uns des autres. En somme, bien que dans ces deux textes l'institution soit présentée comme un lieu de « première éducation », force est de constater que la finalité de cette éducation n'est pas la même. Ce qui amène les auteurs à recourir à une architecture différente en ce qui concerne la présentation des contenus.

S'agissant des textes de 1995 et 2002 il apparait que les contenus y sont organisés à partir des objectifs à atteindre. En effet, ces instructions s'inscrivent dans l'esprit de la loi d'orientation de 1989 qui stipule que « la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ». De ce fait, il est prescrit que les enseignements délivrés en maternelle soient structurés en cinq domaines d'activités correspondant aux objectifs suivants : la socialisation, l'apprentissage du langage, le développement physique, l'exploration du monde et l'expression artistique. Toutefois, ces visées ne sont pas hiérarchisées de façon identique dans les deux textes.

En 1995 l'institution est présentée comme étant une école qui est d'abord « complémentaire de l'éducation familiale » et ensuite « préparatoire à la scolarité élémentaire ». D'où l'importance accordée à la socialisation puisque le domaine d'activités correspondant occupe la première place du programme officiel. En effet, la fréquentation de l'école maternelle permet au jeune enfant de sortir de sa cellule familiale pour faire

l'expérience de la collectivité. Ainsi, non seulement il se trouve confronté aux exigences et aux difficultés de la vie au sein d'un groupe important d'enfants du même âge ou d'âge différent ; mais il est aussi amené à établir des relations avec des adultes autres que ses parents. Ce qui implique entre autres, la construction de sa personnalité et de son identité sociale par le biais d'activités favorables à la connaissance de soi et des autres ; l'apprentissage de conventions qui renseignent sur les droits et les obligations de la communauté scolaire (attendre son tour, partager les objets de la classe avec les autres enfants, ranger le matériel, prendre la parole au sein du groupe…).

Autant d'éléments qui font que les effets du domaine d'activités « vivre ensemble » dépassent la seule socialisation. Il représente un enjeu d'éducation à la citoyenneté en introduisant la morale et l'éthique dans les situations proposées aux enfants (Leleu-Galland, 2008). De plus, étant entendu que la scolarisation est un processus dynamique qui s'étend sur plusieurs années, ce domaine constitue une première acculturation à la vie d'écolier.

Cependant, dans le texte de 2002 c'est le langage qui est « au cœur des apprentissages ». Sachant que selon ces instructions l'école maternelle fonde le socle éducatif sur lequel vont s'appuyer les apprentissages ultérieurs, la centralité du langage témoigne de la prise en compte par le législateur des travaux scientifiques présentant l'articulation entre le développement du langage et les capacités cognitives de l'enfant (Doise et Mugny 1997, Perret-Clermont et coll. 1996, Vygotski 1997). En effet, non seulement le langage fait office de premier domaine d'activités dans le programme de 2002, mais en plus il est prescrit qu'il doit faire l'objet d'une attention permanente puisqu'il est présent au sein des autres domaines.

Ici, il ne s'agit plus simplement de faire apprendre des notions de lecture et d'écriture. Le but est de proposer en outre aux enfants des situations favorables à l'acquisition des différentes facettes du langage que sont : le « langage en situation » qui accompagne le présent de l'expérience ; le « langage d'évocation » qui correspond à une mise en énoncés et permet d'approcher la notion de discours ; et enfin le langage écrit qui englobe la découverte des fonctions sociales de l'écrit, une initiation à la culture littéraire et les premiers essais de production. Ainsi les contenus à enseigner et à apprendre relèvent de différents domaines tels que les aspects communicationnels (spécificités des rôles verbaux à occuper : rapporteur, locuteur principal, questionneur), les aspects syntaxiques (diversité des modes d'agencement des mots au sein d'une phrase avec la prise en compte des particularités des formes orale et

écrite du langage), le lexique, l'ensemble des conduites discursives (raconter, décrire, expliquer, argumenter…), les aspects locutoires (relatifs à la manière de parler : intensité et débit) et le domaine du non verbal (en lien avec les positions spatiales et corporelles).

Par ailleurs, le classement des trois derniers domaines d'activités reste le même dans les deux textes. D'abord il y a le domaine relatif à l'action du jeune enfant dans son environnement. Les activités prescrites ici ont pour objectif d'aider au développement physique du jeune enfant. Pour ce faire on y retrouve des contenus tels que les locomotions (courir, sauter, grimper, glisser), les manipulations (saisir, agiter, tirer, pousser), les projections et réceptions d'objets (lancer, attraper). Ces apprentissages se font dans le cadre d'une initiation à diverses pratiques sportives et amènent l'enfant à « mieux connaitre son corps, le respecter et le garder en bonne santé ».

Arrive ensuite le domaine de la découverte du monde. Il se compose d'activités permettant l'exploration du milieu à partir des sens et de l'action. D'où le recours à des contenus comme l'observation (apprentissage des caractéristiques visuelles/physiques des objets, des lieux), la description, la comparaison. De plus, dans les situations mises en place par l'enseignant l'enfant doit pouvoir expérimenter les propriétés de différentes matières telles que le bois, la terre, le papier, le tissu, et de diverses espèces du monde vivant.

Il fait l'expérience du temps qui passe, découvre les formes et les grandeurs et apprend à quantifier et à dénombrer. Enfin, il y a le domaine des activités artistiques où les enfants sont sollicités aux niveaux visuel et tactile d'une part, et sur les plans auditif et vocal d'autre part. Il s'agit de leur proposer une première sensibilisation artistique qui part de leurs créations personnelles vers la connaissance de différentes œuvres d'art et d'artistes ; ainsi qu'une initiation à la musique.

En outre, il ressort de ces deux textes que l'organisation par objectifs permet qu'au cours d'une activité, des contenus relevant de différents domaines soient mis en articulation. Il apparait aussi que l'enfant ne doit pas être passif puisque chaque domaine d'activité a été formulé à l'aide de verbes d'action. Ainsi en 1995 et 2002 il est attendu que les élèves s'engagent dans des démarches de coopération (avec l'adulte et ses pairs) et de création facilitant l'accès au sens des activités qui leur sont proposées. Au total, dans la perspective éducative, le texte de 1995 qui marque un changement de perspective dans la manière de

considérer l'éducation délivrée par l'école maternelle (autrefois première celle-ci devient complémentaire à l'éducation donnée au sein des familles) a introduit un nouveau type d'organisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage : on part d'une organisation thématique caractérisée par la séparation des enseignements ; à une présentation par objectifs basée sur des domaines d'activités et favorable au décloisonnement.

2. Les modalités d'organisation des contenus dans la perspective propédeutique

Les analyses menées dans la partie précédente ont montré que la préparation des élèves de maternelle à leur scolarité ultérieure est conçue de deux façons par les auteurs des instructions officielles. D'une part il s'agit de donner la priorité à l'accompagnement de ces derniers dans leur processus naturel de développement. Et d'autre part, l'accent est mis sur l'anticipation des apprentissages scolaires ayant un intérêt culturel, à l'image des apprentissages langagiers. Aussi pour mettre en relief l'évolution des différentes manières dont s'organisent les contenus d'enseignement et d'apprentissage dans la perspective propédeutique, j'ai comparé des textes qui s'inscrivent dans chacune de ces tendances. Pour la première tendance il s'agit des instructions de 1921, 1977 et 2015. Quant à la seconde tendance, elle est représentée par les textes officiels de 1855, 1986 et 2008.

Il ressort de l'analyse effectuée que les contenus sont présentés, tout comme dans la perspective éducative, soit par thème soit par objectifs. Cependant, ici cette organisation ne varie pas en fonction de la tendance choisie par le législateur. Dit autrement, les textes inscrits dans la même tendance propédeutique ne présentent pas le même type d'organisation de contenus. En effet, dans les textes de 1855 et 1921 les instructions sont structurées en fonction des thématiques (développement physique, moral et intellectuel) tandis que les programmes de 1977, 1986, 2008 et 2015 sont organisés par objectifs. A quoi est donc dû ce changement dans la manière d'organiser les contenus ?

Dans le préambule de la circulaire de 1977 on peut lire : « L'arrêté du 18 janvier 1887, assorti du « Règlement modèle des écoles maternelles » et à peine modifié par une circulaire de 1905, les instructions de 1908 et le décret du 15 juillet 1921 se trouvent toujours en vigueur. Cet arrêté définit des « programmes », établis par disciplines cloisonnées, selon un emploi du temps modèle ». C'est en ces termes que le législateur présente le texte qu'il entend modifier. De fait, les prescriptions de 1977 s'inscrivent dans ce que Daunay (2005) a présenté

comme une constante des instructions officielles depuis 1938, à savoir « l'exigence du décloisonnement ». En effet, contrairement aux textes de 1855, et 1921 qui étaient organisés selon des thématiques assimilables à des disciplines, la circulaire de 1977 présente des contenus d'enseignement et d'apprentissage structurés en fonction d'un ensemble d'objectifs à atteindre.

Ces objectifs dits majeurs sont : l'affectivité; le corps, le mouvement, l'action ; les représentations motrices, l'expression corporelle, l'expression vocale, la musique ; l'image, les représentations iconiques ; l'expression plastique ; le langage oral et le langage écrit ; et enfin le développement cognitif. Ils peuvent être adaptés par l'enseignant en fonction du milieu socio-culturel de chaque élève, des observations réalisées en classe et des évaluations successives. De plus, ces buts assignés à l'école maternelle ne seront atteints qu'en fonction de la participation de l'enfant. Celui-ci doit être un « sujet actif et agissant qui poursuit la réalisation d'un projet » comme en témoignent les verbes d'action qui émaillent l'ensemble du texte. Toutefois, il existe certaines similitudes entre ce texte et l'architecture de celui qui le précède (1921) en dépit de la variation au niveau du mode organisationnel.

Ainsi, d'après les instructions de 1921 l'apprentissage ne se fait plus par le biais d'un enseignement mais plutôt par l'exercice des sens et des muscles : « au lieu de leur enseigner « les connaissances plus usuelles », on leur montrera des objets naturels, des êtres vivants, et l'on profitera de leur instinctive curiosité pour introduire dans leur esprit des idées exactes sur ces objets et sur ces êtres.

Au lieu de leur inculquer « les premiers principes d'éducation morale », on tâchera de les faire agir conformément aux règles les plus élémentaires de la morale, et de leur faire contracter de bonnes habitudes » (Kergomard, 2009 : 236). Ce qui explique la structure du programme qui présente une liste d'exercices en tête de laquelle se trouve des exercices physiques et avec les exercices relatifs aux apprentissages du lire-écrire-compter relégués au dernier rang et réservés uniquement aux enfants de la première section (âgés de 5 à 7 ans). Il s'agit donc pour ces deux textes de réunir, à l'école maternelle, les conditions favorables à l'exercice du « métier d'enfant » en considérant ce dernier dans son individualité. Et les instructions de 2015 alors ?

Le choix de situer le texte de 2015 dans la tendance propédeutique qui consiste à accompagner l'enfant de maternelle dans son processus naturel de développement afin qu'il soit prêt pour les apprentissages ultérieurs s'explique de deux manières. D'une part il apparait que les instructions font suite à la loi de refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 qui crée un cycle unique pour l'école maternelle. Etant entendu que ce détachement du cycle 2 pourrait être l'expression de la volonté du législateur de réduire, voire de mettre fin à l'élémentarisation de la maternelle. D'autre part on a la définition qui y est donnée de la maternelle :

> L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et à réussir sa scolarité et au-delà.

En effet on retrouve ici, à travers la bienveillance et le souci de considérer chaque enfant dans son individualité, des caractéristiques de l'éducation « maternelle » prônée par Kergomard.

Il apparait que le programme de 2015 est présenté selon les objectifs à atteindre. Le langage (oral et écrit) y occupe certes la première place mais les contenus relatifs au développement physique et à l'expression artistique des enfants ne sont pas en reste vu qu'ils viennent en deuxième et troisième position, juste devant les domaines « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » et « explorer le monde » qui visent le développement cognitif à proprement parler.

En outre, le législateur met l'accent sur l'établissement d'une collaboration entre les acteurs (élève-élève, élève-enseignant) dans la construction des connaissances. C'est donc l'apprentissage qui est central dans ce texte mettant en relief un programme basé sur « cinq domaines d'apprentissage » et, il revient à l'enseignant d'aider les enfants à « prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ». Ainsi selon les instructions officielles la fonction propédeutique consiste à accompagner l'enfant dans la construction progressive d'une posture d'élève.

Au final, dans la perspective propédeutique axée sur l'accompagnement des enfants dans leur processus naturel de développement le mode d'organisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage a évolué d'un texte à l'autre: on est passé d'une organisation par thèmes à tendance disciplinaire (1921), à des instructions structurées en fonction des objectifs à atteindre (1977) par le biais de domaines d'apprentissage (2015). Autant d'éléments qui témoignent non seulement d'une volonté des prescripteurs de donner sens aux apprentissages en préconisant la fin du décloisonnement des activités, mais en plus d'une modification dans la manière de percevoir l'enfant. Celui-ci n'est plus simplement considéré comme étant un être en développement, mais comme un futur élève dont il faut accompagner la construction.

En ce qui concerne les textes officiels relatifs à la préparation de la scolarité ultérieure des enfants de maternelle via l'anticipation des apprentissages scolaires j'en ai analysé trois. Il s'agit du texte de 1855 concernant la salle d'asile, du texte de 1986 qui s'inscrit dans le contexte de démocratisation de l'institution et de celui de 2008 qui est une application de la loi d'orientation de 2005 instituant l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences au sortir du parcours scolaire obligatoire. Le mode organisationnel de ces instructions varie entre 1855 et 1986. On est passé d'une présentation des contenus selon un mode thématique en 1855 à une organisation par objectifs en 1986 et 2008. Quels changements cela a-t-il engendré ?

En 1855 la salle d'asile est présentée comme étant un établissement d'éducation destiné à délivrer aux enfants des deux sexes âgés de deux à sept ans des soins que réclame leur développement moral et physique. A cet effet, les instructions prescrivent des enseignements regroupés sous différents domaines (instruction religieuse, lecture, écriture, calcul verbal, connaissances usuelles, ouvrages manuels, chants religieux, exercices moraux et exercices corporels) assimilables à des disciplines scolaires, et dont les contenus sont néanmoins limités afin de ne pas anticiper sur l'école élémentaire.

Ainsi il est prescrit par exemple que la lecture doit se cantonner à l'alphabet, aux voyelles, aux consonnes, aux accents et aux syllabes ; de même l'enseignement de l'écriture ne doit consister qu'à amener les enfants à imiter des lettres sur l'ardoise. Ce programme participe au renforcement du caractère scolaire de la salle d'asile puisque du point de vue de

sa structure les contenus liés au développement moral et intellectuel occupent la première place par rapport à la pratique d'exercices physiques qui se situent au dernier rang.

C'est aussi sur la mission scolaire de l'institution que le texte de 1986 met l'accent, mais ici le programme est structuré par objectifs. Selon le législateur l'école maternelle a pour but de scolariser (donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres.) ; socialiser (établir des relations avec les autres, s'ouvrir à d'autres cultures) ; faire apprendre et exercer (favoriser le développement de capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer de l'enfant par des activités d'exploration du monde).

Pour ce faire, des domaines d'activités sont prescrits dans l'ordre suivant : les activités physiques ; les activités de communication et d'expression orales et écrites ; les activités artistiques et esthétiques ; les activités scientifiques et techniques. Ce texte présente une nouvelle hiérarchie à la tête de laquelle se trouvent les contenus liés au développement physique des enfants, pendant que les activités dites scientifiques et techniques sont reléguées au second plan. Il y a en outre l'apparition d'activités dites de communication et d'expression orales et écrites qui laisse présager d'un changement dans la façon de concevoir le rôle tenu par l'enfant dans le processus d'apprentissage : ce n'est plus un être passif mais un enfant qui apprend par l'action et grâce aux interactions langagières.

Enfin les instructions de 2008 sont aussi rédigées en fonction des objectifs visés par l'école maternelle. Il apparaît que l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre est l'objectif premier de cette institution. D'où le fait que le domaine d'activités y relatif arrive en tête du programme. En outre ici oral et écrit ont des domaines respectifs afin de proposer aux enfants encore plus d'occasions de se préparer à la lecture-écriture, sésame de leur métier d'élève (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009). Par ailleurs, les activités favorables à l'expression artistique arrivent en dernière position, juste après le domaine d'activités « découvrir le monde ».

Tous ces éléments rendent compte d'une évolution vers l'imposition du métier d'élève sur celui de l'enfant favorisé par les programmes s'inscrivant dans la première tendance propédeutique. Par conséquent, même si sa fréquentation n'est pas « obligatoire » l'école maternelle reste concernée par la construction du socle commun de connaissances et de

compétences mis en place par la loi d'orientation de 2005. Socle qui comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère et enfin la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

En définitive, l'analyse de l'évolution du mode organisationnel des contenus d'enseignement et d'apprentissage de la maternelle a permis d'identifier deux faits principaux. Le premier correspond à la relation qui existe entre la structuration interne des programmes et les finalités à dominance tantôt éducative, tantôt propédeutique assignées à l'école maternelle.

Le second fait est que les prescripteurs utilisent deux façons d'organiser les contenus : soit par thèmes, soit selon les objectifs. Ce changement, motivé par la volonté d'établir des articulations entre les différentes situations d'enseignement et d'apprentissage proposées aux enfants de telle sorte que ces derniers puissent leur attribuer du sens, est perceptible à partir du texte de 1977. On peut donc considérer qu'il y a deux types d'instructions officielles : celles qui présentent les contenus par thèmes (tous les textes avant 1977) et celles dont les contenus sont organisés en fonction des buts (tous les textes à partir de 1977 jusqu'à nos jours). Toutefois, lorsque l'on porte un regard sur les différentes thématiques préconisées ainsi que sur les domaines d'activités prescrits force est de constater que les contenus qui les composent sont rattachables aux disciplines scolaires présentent à des niveaux ultérieurs.

Ces constats m'amènent à poser de nouvelles questions : à quelles catégories (savoir, savoir-faire, savoir-être, valeurs, attitudes, rapport à…) appartiennent les contenus prescrits tout au long de l'histoire de l'institution ? Le passage du mode thématique d'organisation au mode par objectifs s'est-il accompagné de l'introduction / la suppression de certains types de contenus ? Si oui lesquels ? Les catégories de contenus prescrites à la maternelle varient-elles en fonction de l'orientation soit éducative, soit propédeutique prise par les différents textes ?

3. Les catégories de contenus d'enseignement et d'apprentissage assignés à l'école maternelle

Il s'agit ici d'étudier les instructions officielles afin de mettre en relief les différentes catégories de contenus qui sont prescrits à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour ce faire j'ai mené une analyse textuelle basée non seulement sur le lexique (quels termes sont utilisés explicitement pour désigner les contenus ?) mais aussi sur le plan sémantique de manière à avoir accès à des informations complémentaires sur la manière dont le législateur conçoit chaque type de contenus (quelle importance est accordée à tel contenu par rapport à tel autre ? Quelle articulation existe entre les différents contenus ?). Ce travail a porté essentiellement sur six textes de mon corpus initial : 1855, 1887, 1977, 1995, 2008 et 2015.

En effet, dans le souci de mener une analyse approfondie des instructions officielles et au regard de leur densité, il m'est paru nécessaire de limiter mon échantillon. Aussi, j'ai choisi de ne pas retenir les textes de 1837 et 1921 parce qu'ils font une présentation assez succincte des contenus à enseigner et à apprendre ; j'ai analysé une circulaire sur les deux qui composent mon corpus et le texte de 2008 a été préféré au texte de 2002. Mon analyse a permis de mettre en relief des mouvements de catégories de contenus tout au long de la période couverte par les textes à savoir de 1855 à 2015. Dit plus clairement, de l'ensemble des catégories identifiées certaines sont présentes dans toutes les instructions étudiées tandis que d'autres ne sont l'objet que d'une partie des textes.

3.1. Des catégories pérennes

Quatre types de contenus ont été prescrits par l'ensemble des textes officiels soumis à analyse : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les comportements. De quoi s'agit-il ? De manière générale, les savoirs sont caractérisés par le fait que ce sont des énoncés verbalisables et indépendants de tout contexte. Selon les instructions de la maternelle ils renvoient à des « notions », des « principes », des « concepts » présentés soit sous forme de leçons à retenir par cœur (1855), soit par le biais d'entretiens familiers (1887) ou encore à travers une mise en situation des enfants (1977, 1995, 2008 et 2015).

Ainsi, au niveau épistémologique, une distinction est faite entre savoir et connaissance. En effet, avec la notion de savoir on désigne une connaissance originelle, c'est-

à-dire le savoir « savant » tel qu'il est enseigné aux élèves[17]. Tandis qu'avec la notion de connaissance on met l'accent sur la manière dont chaque élève s'est approprié les savoirs en les articulant à ses expériences personnelles. Ainsi, quand on parle des savoirs on se situe du côté de l'enseignement alors que les connaissances impliquent de s'intéresser à l'apprentissage. Ceci étant, retrouve-t-on dans les instructions officielles un usage différencié de ces notions ? Dans le texte de 1977 le terme « connaissance » est utilisé selon une acception différente de celle de « savoir ».

On peut effectivement y lire que « la connaissance ne relève pas de l'acquisition de notions mais d'une action qui opère sur les réalités, action personnelle dont les démarches, ainsi que les incidences sur le devenir des structures mentales, dépendent du niveau de développement de chacun. ». Ce fait s'articule avec le changement de perspective au niveau de l'organisation des contenus qui a lieu cette année-là (passage d'un mode thématique à une organisation en fonction des objectifs) et confirme la volonté du législateur de se centrer sur l'enfant. Ainsi, la connaissance n'est plus simplement assimilée à un savoir qui s'acquière ; il s'agit désormais du produit de la transformation du savoir via « l'activité », la « verbalisation » et « l'examen critique » et, il revient à l'enseignant d'accompagner les élèves dans ce processus en leur proposant des mises en situation pertinentes.

Par conséquent, c'est au niveau de la circulation entre connaissance et savoir que se situe l'étude de tout phénomène didactique « car ce qui est donné à étudier provient toujours d'une institution légitime – c'est en ce sens un savoir – et ce que doivent construire les individus doivent leur permettre de faire face à des situations – ce sont donc des connaissances. » (Margolinas, 2012 : 9). Or en maternelle, depuis 1977, l'apprentissage s'appuie essentiellement sur la mise en activité des élèves. La question est alors de savoir à quelles connaissances ces derniers doivent-ils recourir pour agir dans les activités qui leur sont proposées? Les textes étudiés font référence, entre autres, à la connaissance de la comptine numérique (2015), à la « connaissance de plus en plus juste de soi, des autres, des objets et des matériels, des repères qui jalonnent l'espace et le temps de ses actions. » (1995 : 26).

[17] Ici le terme savant est utilisé au sens générique pour englober tous les savoirs institués et présentés aux élèves par l'enseignant et/ou à travers les manuels.

A ce propos Margolinas (ibid.), dans son analyse des situations de « prélecture » proposées aux élèves de maternelle, met en évidence la nécessité de posséder des connaissances en énumération pour réaliser un apprentissage littératié. Donc, pour résoudre les situations-problèmes qui leur sont proposées, les élèves peuvent mobiliser des connaissances en lien avec des savoirs issus d'institutions différentes de celles dont relève le savoir visé.

S'agissant des savoir-faire, on peut dire qu'ils se réfèrent à des actions et font l'objet à la fois d'un apprentissage et d'une acquisition par la pratique. L'apprentissage d'un savoir-faire dépend du contexte et consiste à « apprendre à ». Il ressort des textes officiels que les savoir-faire à enseigner et à apprendre en maternelle s'acquièrent grâce à une pratique répétitive (exercices, rituels) qui s'appuie sur l'imitation de l'enseignant qui sert de modèle. En outre, ces contenus relèvent de différents domaines tels que le langage (avec l'apprentissage des conduites langagières « raconter », « expliquer », « décrire » et « comparer ») ; la langue (avec les savoir-faire scripturaux relatifs au tracé des lettres alphabétiques par exemple) ; l'arithmétique (avec les savoir-faire relatifs aux opérations d'addition, de soustraction, de multiplication) ; la géométrie (avec les savoir-faire relatifs au tracé des figures géométriques) ; les activités artistiques et les activités manuelles (avec des savoir-faire relatifs à la couture, au tricot, au tissage).

Il faut néanmoins préciser que certains contenus présents durant la salle d'asile ont disparu des instructions officielles de la maternelle. Il s'agit des savoir-faire relatifs à l'apprentissage de métiers manuels. En effet, ces contenus s'articulaient au rôle « d'instrument de reproduction sociale » que remplissait la salle d'asile (Luc, 1997) puisqu'elle offrait aux jeunes enfants de milieux populaires de multiples occasions de se familiariser avec leur future profession manuelle.

Quant au savoir-être, De Ketele (2000 : 90) le considère comme étant « intimement lié à un système de valeurs et de représentations intériorisées qui s'est forgé au fil du temps à travers les expériences vécues dans la famille, à l'école et en contact avec l'entourage ». En milieu scolaire, il s'agit de savoirs relatifs au vivre ensemble. En effet, l'école maternelle en tant que lieu de vie collectif a pour fonction de socialiser les enfants dont elle a la charge ; ce qui implique l'enseignement et l'apprentissage d'un certain nombre de valeurs. Ainsi il apparait que durant la période allant de 1855 à 2015 l'institution a œuvré d'abord pour la

transmission de valeurs propres à la monarchie constitutionnelle puisque les textes (1855) préconisaient d'inspirer aux enfants « un profond sentiment d'amour envers Dieu, de reconnaissance envers l'Empereur et leur auguste protectrice, à leur faire connaitre et pratiquer leurs devoirs envers leur père et leur mère et leurs supérieurs » ; ensuite il a fallu transmettre aux enfants les valeurs de la République en leur inspirant « le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu » en dehors de tout enseignement confessionnel de manière à faire naître en eux « l'amour de la France » (textes sous J. Ferry). Enfin, suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 l'accent est mis sur l'exercice de la citoyenneté à travers notamment le respect de la parole de l'autre et le refus de toutes les discriminations.

En outre, le savoir-être recouvre l'idée de discipline, c'est-à-dire qu'il correspond à toutes les règles que doivent respecter les membres d'un groupe sous peine de sanction. On retrouve cette acception dans l'ensemble des textes officiels de la période analysée avec l'enseignement et l'apprentissage de contenus tels que les habitudes d'ordre, de propreté, de politesse et d'obéissance. Par ailleurs, le savoir-être peut être entendu comme étant l'état d'esprit qui pousse une personne à agir d'une façon spécifique face à une situation donnée. De fait, il permet de définir la personne dans ses rapports aux autres, au monde et à elle-même. Par conséquent, préconiser l'enseignement et l'apprentissage de ce type de contenus dès la maternelle est un moyen pour le législateur de s'assurer que les individus acquièrent très tôt des attitudes valorisées par la société. Ainsi à partir de 1977 les instructions ont mis l'accent sur le travail coopératif, l'acquisition de l'autonomie et la persévérance.

Enfin en ce qui concerne les comportements prescrits par les instructions analysées ils sont d'ordre physique pour les uns et correspondent à l'apprentissage de contenus tels que la marche, la course, l'évolution dans l'eau ou sur la glace ; et pour les autres il s'agit de comportements d'ordre intellectuel relatifs à l'apprentissage de l'observation. Il apparait que les premiers cités s'inscrivent dans la finalité éducative de l'institution vu qu'ils favorisent le développement de capacités motrices du jeune enfant. Par contre le second groupe de contenus n'a été introduit dans les textes officiels qu'à partir de 1977. Il s'articulerait donc avec la mise en activité des élèves.

En effet, c'est par le biais de l'observation que ces derniers vont pouvoir par exemple réaliser leur « première approche des grandes fonctions du vivant », qu'ils vont reproduire

« quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace » ou qu'ils pourront effectuer une « pratique régulière de productions plastiques et d'échanges ». A cet effet, ce comportement doit faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage : « l'enfant doit, peu à peu : savoir mieux observer, c'est-à-dire non pas décrire, comme on le croit trop souvent, mais faire des comparaisons, noter des ressemblances, des différences, émettre des jugements. ». Néanmoins, la « leçon de choses » utilisée dans les salles d'asile et prescrite par les premiers textes officiels de l'école maternelle (1882 et 1887) permettait aux enfants de se confronter à l'apprentissage de l'observation, fût-il de façon incidente.

Au total, les instructions officielles qui couvrent la période allant de 1855 à 2015 préconisent toutes l'enseignement et l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de comportements. Toutefois, une différence apparait dans les prescriptions relatives à la façon dont ces contenus doivent être abordés puisque l'accent est tantôt mis sur l'enseignement (textes avant 1977), et tantôt sur l'apprentissage (instructions à partir de 1977).

3.2. Des catégories spécifiques à une période

L'analyse des textes a permis d'identifier des catégories de contenus prescrites uniquement à partir de 1977. Ces catégories, absentes des instructions antérieures, seraient donc représentatives de la période axée sur l'apprentissage. Autrement dit, c'est parce que les législateurs ont voulu faire de l'enfant un acteur de ses apprentissages qu'ils ont institué l'enseignement et l'apprentissage de nouveaux types de contenus que sont : le rapport à, la prise de conscience, et les compétences. En effet, présenté comme étant le lieu des « apprentissages premiers » l'école maternelle a pour mission non seulement de doter les enfants d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire, savoir-être et comportements ; elle doit en outre veiller à ce que ces derniers établissent un rapport positif à l'école et aux objets d'enseignement et d'apprentissage qu'ils y rencontrent.

Autrement dit, il ne s'agit plus simplement de leur apprendre à « faire des phrases », à réussir une addition ou une représentation graphique. De tels enseignements doivent désormais s'accompagner d'activités visant à susciter le « goût du raisonnement », l'envie de lire, un « rapport positif à la langue », le plaisir et la liberté de créer sans pour autant avoir

recours à la contrainte. Comme l'ont effectivement montré plusieurs études, notamment dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture (Barré-de Miniac 2000 ; Delcambre et Reuter 2002 ; Guernier et Barré-de Miniac 2009), les apprentissages sont déterminés par le type de relation (socio-psycho-affective) que les individus entretiennent avec les contenus d'enseignement. Ainsi, en prescrivant le « rapport à » comme contenu d'enseignement et d'apprentissage ces textes (1977, 1995, 2008 et 2015) assignent à l'institution le rôle d'aider les jeunes enfants à construire un rapport aux contenus d'enseignement qui soit favorable à leur apprentissage.

L'autre nouvelle catégorie à être prescrite c'est la « prise de conscience » entendue comme étant une sensibilisation du jeune enfant à certaines réalités du monde dans lequel il vit. Il s'agit par exemple (selon le texte de 1995) de l'amener à connaitre « l'importance des déchets », les « risques de la rue, de la route, de l'environnement familier », les « rythmes de vie » ainsi que « des formes et des contenus de la culture écrite qui l'entoure ». Autant d'éléments qui relèvent de différents domaines d'activités (aussi bien de la découverte du monde que de celui relatif à la construction du langage).

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du lire-écrire les instructions officielles disent qu'ils doivent se baser sur le développement de la conscience phonologique des enfants c'est-à-dire sur une connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés de petites unités que sont les syllabes, les phonèmes et les rimes. Par conséquent, faire de cette conscience un contenu revient à proposer des activités visant le développement de la capacité à percevoir, à identifier et à manipuler lesdits composants phonologiques. D'après le programme de 2008 deux types d'activités peuvent servir de cadre à l'enseignement de la conscience phonologique.

Dans le premier type d'activités on fait travailler les enfants sur les sons de la parole en prenant comme point de départ la syllabe (ici la tâche consiste à scander les syllabes et à les manipuler) ; s'ensuit un travail sur les rimes et les phonèmes avec pour consigne de discriminer les « sons ». Le second type d'activités revient à aborder le principe alphabétique. Il s'agit d'établir la correspondance entre l'oral et l'écrit en prenant appuie sur le codage des phonèmes à l'aide des lettres de l'alphabet. Ces situations ont pour but d'induire chez les enfants la prise de conscience que le langage oral se compose de petites unités dépourvues de signification quand elles sont prises isolément, mais dont la combinaison a pour effet de produire du sens.

S'agissant des compétences il apparait que cette notion, qui émerge initialement du monde de l'entreprise (Bronckart et Dolz, 2002 ; Crahay, 2006 ; Hirtt, 2009), fait son entrée dans les textes officiels de l'Education nationale durant les années 80. En effet, la loi d'orientation de 1989 place l'élève au centre des apprentissages et marque le début de l'institutionnalisation des compétences (Perraudeau, 2004). Ainsi, on observe au sein des instructions officielles l'apparition d'une nouvelle rubrique relative aux compétences que tout enfant doit avoir construit à la fin de l'école maternelle. Selon Perrenoud (1995 : 45) la compétence est « un pouvoir d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles ». Elle se situe donc entre connaissance et action. De fait, les savoirs, savoir-faire et savoir-être en constituent les fondements mais pas la compétence elle-même.

Dans cette perspective ce n'est pas le savoir qui est visé mais l'usage qu'en font les élèves. On retrouve là la marque de l'approche par compétences (APC). Quels sont les effets de cette approche en milieu scolaire? Issue du monde de l'industrie, l'approche par compétences introduite en milieu scolaire ne nie pas les contenus. Seulement, elle sélectionne les savoirs pouvant servir au développement des compétences visées ; cela exclut alors les connaissances ne pouvant pas faire l'objet d'une tâche en milieu scolaire. Ici, c'est la résolution de la tâche qui est l'objectif final, le savoir n'intervient qu'à titre d'outil pouvant servir dans la réalisation de la tâche. On accorde plus d'importance à l'usage qui est fait de la connaissance qu'à la connaissance elle-même.

D'où, les critiques de certains auteurs tels que Johsua (2002) face à la généralisation de cette pédagogie. Ces derniers craignent effectivement que les compétences prennent le pas sur les savoirs et que l'on assiste à l'avènement d'une société basée exclusivement (ou presque) sur les performances. En outre, les compétences ne s'enseignent pas. Ceci a pour conséquence la modification du rôle de l'enseignant: il devient « entraîneur ». Autrement dit, le maître a pour tâches de mettre en place des situations complexes, de proposer aux élèves des problèmes à résoudre, des défis afin que ces derniers développent leurs compétences. Un rôle qui se révèle important mais nécessite tout de même une mise en retrait du devant de la scène. La place centrale est alors occupée par l'élève, responsable de ses apprentissages, et amené à construire lui-même ses connaissances.

Néanmoins des auteurs comme Perrenoud (*ibid.*) se positionnent en faveur des compétences. Selon lui, ce type de contenus permet de mobiliser les connaissances acquises en les mettant en œuvre devant de « vrais problèmes ». Ce qui contribue à redonner du sens aux savoirs scolaires, antérieurement décontextualisés, coupés de leur histoire, pour être enseignés : « A l'école, on devrait d'abord apprendre à penser, à se servir des savoirs pour mener à bien une activité qui met en œuvre un projet ou répond à un problème et qui, du coup, confronte à des difficultés et à des décisions. » (Perrenoud cité par Bosman, 2000 : 180).

Ainsi, les connaissances ont un rôle essentiel dans la construction des compétences et les savoirs disciplinaires sont susceptibles d'être acquis par l'exercice de compétences (Sorin, 2004). En effet, dans son analyse de la compétence langagière (à construire dès la maternelle) cette auteure a mis en relief le rôle que jouent un certain nombre de savoirs et savoir-faire dans la construction de cette dernière. Tout d'abord, elle s'accorde avec Charaudeau (2001) pour considérer la compétence langagière comme étant constituée de trois niveaux ; à savoir la compétence communicationnelle, la compétence discursive et la compétence linguistique. Ensuite, elle indique les savoirs qui interviennent à chacun de ces niveaux. Elle montre par exemple, que pour construire la compétence communicationnelle les élèves ont recours à un savoir d'ordre situationnel ou contextuel.

Autrement dit, la connaissance des règles communicationnelles est essentielle lorsque l'on veut produire un texte, un discours adapté à la fois aux spécificités de la situation de communication (interlocuteur, finalité de l'échange, enjeu de l'acte de communication et pertinence du propos) et aux circonstances matérielles de l'échange. Dans la compétence discursive ; qui consiste à manipuler des procédés relatifs à l'énonciation, ceux qui relèvent de l'énoncé et ceux qui concernent la sémantique ; deux types de savoirs sont essentiels. Il s'agit des savoirs dits de connaissance (ils regroupent le savoir d'expérience et le savoir encyclopédique) et les savoirs de croyance (qui correspondent aux valeurs plus ou moins partagées par un groupe et dont on se sert pour créer du sens). Quant à la compétence linguistique elle fait intervenir des savoirs et savoir-faire qui relèvent de la grammaire. Pour finir, l'auteure prône pour l'établissement d'une relation de complémentarité entre la logique d'enseignement et celle d'apprentissage, notamment en ce qui concerne le langage.

De manière globale, la prescription des catégories « rapport à », « prise de conscience » et « compétences » a introduit des modifications dans les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qui étaient en vogue jusque-là. Ainsi, la centration sur l'enfant a par exemple permis de poser la question du sens que ce dernier attribue aux objets d'apprentissage ; cela a en outre mis en lumière les limites d'un enseignement magistral et contraignant (allant du dehors vers le dedans) ainsi que la nécessité de prendre appui sur l'éveil des désirs intrinsèques de cet acteur (apprentissage qui part du dedans vers l'extérieur). Enfin l'intérêt accordé aux compétences fait que les savoirs et savoir-faire ne constituent plus une fin en soi, c'est leur valeur d'usage qui devient déterminante (Dufays, 2011).

CHAPITRE 3 : QU'EST-CE QUI S'ENSEIGNE ET S'APPREND EN MATERNELLE SELON LES TEXTES DE RECOMMANDATION ?

L'autre composante de mon terrain d'étude relève de l'espace de recommandations. Plus précisément, il s'agit d'ouvrages rédigés par des personnalités issues de champs très divers (psychologie, didactique, inspection de l'éducation nationale, pédagogie…) et dont la finalité est d'accompagner les enseignants dans la réalisation de leur pratique professionnelle quotidienne. L'objectif ici est de mettre en évidence l'évolution des contenus fortement conseillés à l'enseignement et à l'apprentissage entre 1990 et 2010. Dans le chapitre précédent, il est effectivement apparu que, pendant les années 1990, la visée principale de l'école maternelle était l'éducation des jeunes enfants.

Ceci s'est traduit au niveau des instructions officielles par le statut prioritaire accordé aux contenus relatifs au vivre ensemble. Puis on a assisté à une modification de l'architecture des programmes au cours des années 2000. Le langage est alors placé au cœur des préoccupations afin de mieux préparer tous les enfants à leur scolarité ultérieure. La question est donc de savoir si ce changement est aussi repérable au sein des ouvrages dits de recommandation qui ont été édités durant ces vingt années.

Pour ce faire, j'ai choisi d'examiner la seule partie du livre qui fait office de tableau synoptique du contenu de ce dernier, à savoir le sommaire (ou la table des matières). En effet, dans son ouvrage visant à aider à la rédaction d'un livre Sauvé (2006 : 37) présente cette composante de l'objet livre comme étant : « un texte concis, résultat de l'analyse d'un ouvrage ou d'un document, qui en expose les points essentiels en vue de renseigner adéquatement et rapidement les lecteurs sur la teneur de cet écrit. ». Ainsi, par l'analyse des sommaires retenus je vais pouvoir mettre en relief les sujets abordés par les auteurs de manière à identifier les similitudes, mais aussi les particularités thématiques de chaque décennie.

I. PRÉSENTATION DU CORPUS

Mon échantillon est constitué de deux types d'écrits. Il s'agit de dix textes généraux sur la maternelle : *100 idées pour l'école maternelle ; La maternelle première école, premiers apprentissages* ; *L'enfant et l'école maternelle : les enjeux ; Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle ; Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels ; L'école maternelle, une école différente ; Mettre en œuvre le programme de l'école maternelle : Petite, Moyenne et Grande sections ; Pour une classe réussie en maternelle : livret pédagogique ; Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux ?*et *Professeur des écoles 25 fiches pour débuter en maternelle.* Et de dix documents portant sur un domaine spécifique de ce niveau scolaire : *Faire des mathématiques à l'école maternelle ; Les rituels à l'école maternelle de la Petite, Moyenne et Grande section* ; *La maternelle, école de la parole* ; *Une autre gestion du temps scolaire pour un développement des compétences à l'école maternelle* ; *Enseigner les mathématiques à la maternelle* ; *Enseigner la langue orale en maternelle ; Activités numériques à la maternelle* ; *Enseigner la technologie à l'école maternelle ; A la découverte du corps et de la Santé: apprendre à l'école maternelle* et *Apprentissage de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle.*

En comparant ces deux groupes je cherche à voir si le fait de traiter d'une question précise implique systématiquement le recours à des références théoriques ou plus précisément l'inscription de l'ouvrage au sein d'un champ disciplinaire particulier. J'ai donc mené une double analyse contrastive de mes documents, d'abord en ce qui concerne leur moment de parution et ensuite en fonction de leur orientation plutôt générale ou spécifique.

II. L'ORGANISATION THEMATIQUE DES OUVRAGES ETUDIÉS

Mon travail a consisté à mettre en évidence les principaux points développés dans les ouvrages destinés aux maîtres d'école maternelle. L'analyse a été orientée par les interrogations suivantes : de quoi traite le livre ? Quelle est la place de chaque thème dans la structure générale ? Quel espace est occupé par chacun de ces thèmes (nombre de pages) ? Etant donné que ces productions sont susceptibles d'être utilisées tantôt comme des « livres-guide », des « livres-ressource », voire des « livres-cours » j'ai émis l'hypothèse que pour

leurs auteurs, les sujets qui y sont abordés participent de l'acquisition par les enseignants d'une pratique professionnelle experte en maternelle.

1. Etude diachronique de l'organisation thématique

Pour mener mon analyse contrastive des ouvrages parus durant les années 1990 avec ceux des années 2000 je me suis basée sur quatre documents de mon corpus. Ce nombre réduit découle du fait que dans mon corpus de départ je n'avais que deux ouvrages parus dans les années 1990. Ce sont donc ces deux documents que j'ai entrepris de comparer à deux autres livres édités dans les années 2000 et portant sur une présentation générale de l'école maternelle. Il s'agit de *L'enfant et l'école maternelle : les enjeux* (livre n°1) et de *L'école maternelle, première école* (livre n°2) en ce qui concerne la première décennie ; et de *L'école maternelle, une école différente ?* (livre n°3) et de *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels* (livre n°4) pour la seconde décennie. Les auteurs de ces écrits affirment qu'ils s'adressent prioritairement aux enseignants d'école maternelle et leur finalité, mis à part l'apport d'informations, de procédés et de suggestions d'exercices, est d'inciter à la réflexion. Après avoir regroupé par thèmes les différents points de chaque sommaire, j'ai identifié selon quel ordre ils apparaissent dans chaque livre[18]. Ceci afin de voir si la structure donnée aux ouvrages varie d'une sous-période à une autre.

Les thèmes	Ordre d'apparition dans le livre n°1	Ordre d'apparition dans le livre n°2	Ordre d'apparition dans le livre n°3	Ordre d'apparition dans le livre n°4
Informations sur l'institution (1)	1	5	1	1
Informations sur l'enseignant (2)	2	6	2	5
Informations sur l'enfant (3)	3	1	5	0
Informations sur les autres acteurs (4)	0	7	3	0
Informations sur les contenus (5)	5	2	8	6
Informations sur les textes officiels (6)	4	3	4	3
Informations sur les textes théoriques (7)	6	4	9	8
Informations sur l'évaluation (8)	7	0	10	7
Informations sur le jeu (9)	0	0	6	2
Informations sur les rituels (10)	0	0	7	4

Tableau 3: Structuration thématique des ouvrages

[18] L'ordre d'apparition ici est déterminé par la première fois que le thème est rencontré car il n'est pas exclut que le même thème soit abordé dans différents chapitres de l'ouvrage.

Il ressort du tableau ci-dessus que les sujets développés dans les quatre livres choisis ont été regroupés sous dix thèmes. Au moins sept de ces thèmes se retrouvent dans l'ensemble des ouvrages, deux sont traités uniquement dans les années 2000 (informations sur le jeu et sur les rituels). L'ordre d'apparition de ces thèmes ne semble pas dépendre de la variable « temps ». En effet, d'une part la majorité des thèmes sont traités suivant un agencement qui diffère d'un ouvrage à un autre au sein de la même période de publication (thèmes 1-2-3-5 pour les années 1990, et 2-5-8-9-10 pour les années 2000). D'autre part, je constate que les apports d'informations relatives à l'institution, à l'enseignant et aux textes officiels occupent néanmoins un positionnement quasi-identique dans au moins deux productions (livres n°1 et n°3) en dépit de leur appartenance à des sous-périodes différentes. Par conséquent, le moment de publication ne constitue pas un élément déterminant en ce qui concerne la manière dont les différentes informations vont être organisées par les auteurs d'ouvrages de recommandation.

Toutefois, le fait que les thèmes « informations sur le jeu » et « informations sur les rituels » ne soient développés que dans les productions des années 2000 est à interroger. Dit plus clairement on peut se demander en quoi le traitement de ces sujets s'articule (ou non) avec la finalité propédeutique attribuée à la maternelle par les instructions officielles de cette période. En effet, dans le projet de Kergomard l'institution visait la réalisation du métier d'enfant en se posant comme une école de la joie, une école sans livre, sans leçons et ne délivrant aucune instruction. Tandis qu'avec les textes officiels de 2002 et 2008 (pour ne citer que ceux-là) c'est le métier d'élève qui s'impose aux vues des exigences de préparation aux apprentissages de la lecture et de l'écriture notamment. De plus, la centralité donnée au langage dans ces programmes fait que l'école maternelle a à charge, entre autres, d'initier le jeune enfant à un rapport au langage et au monde que Vincent (dir. 1994) nomme « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde » et qui fonde la forme scolaire.

Ceci étant, pourquoi les auteurs des années 2000 abordent-ils le jeu dans leurs ouvrages ? Dans les sommaires étudiés il est question soit de « l'importance du jeu » au sein de la pédagogie de l'école maternelle (livre n°4), soit d'une « différence identitaire à assumer » (livre n°3). La présence des termes 'importance' et 'assumer' indique un positionnement en faveur de l'existence des jeux dans les classes de maternelle, voire une revendication.

Par ailleurs, dans les instructions officielles de 2002 on peut lire que le jeu est le « point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des approches qui, pour être plus structurées ne demeurent pas moins ludiques ». On retrouve là une référence à l'approche didactique du jeu. Celle-ci consiste en la mise en place d'une situation de jeu qui sert de contexte pour la définition des champs de savoir rattachables à des champs disciplinaires. Cependant, eu égard aux caractéristiques développementales des jeunes enfants inscrits en maternelle, le jeu didactique n'y est pas relié à un seul champ disciplinaire. Les situations construites font plutôt appel à des compétences globales au service du développement de savoirs multiformes car ce jeu est « mis au service d'habiletés cognitives essentielles, destinées à donner des fondations solides aux acquisitions abstraites ultérieures : imaginer, simuler, explorer les caractéristiques des supports et cadres de l'expérience, observer, classer, trier, appliquer des règles » (Gioux, 2009 : 43).

S'agissant des rituels, ils sont entendus comme étant des situations routinières qui participent à l'établissement de repères ainsi que de règles inhérentes à la « vie scolaire » (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2006 ; Meyer-Dreux, 2011) et favorisant le « devenir élève » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009 ; Brigaudiot, 2006 ; Leleu-Galland, 2008)). Robert De Rosa et Anne-Marie Doly (2000) s'appuient sur des travaux effectués sur le développement affectif et intellectuel des enfants afin de justifier le recours aux rituels. C'est ainsi qu'ils ont montré en quoi l'articulation qui existe entre d'une part les comportements d'une mère (ni très présente, ni trop absente) et d'autre part, la mise en place de certaines habitudes comme l'usage du « doudou » participent à la conquête de l'autonomie, à la liberté d'agir et de penser sans la mère. Ainsi les rituels apparaissent fortement liés aux notions de temps et d'espace. On comprend alors pourquoi dans le livre n°3 le texte portant sur les rituels de l'école maternelle se trouve dans le chapitre 4 nommé « Les temps spécifiques de la première école ».

En outre, plusieurs recherches ont mis en relief l'enjeu didactique des rituels (Garcion-Vautor, 2003 ; Pillot, 2004 ; Delcambre ; Daunay et Delcambre, 2007; Moulatsa Moundounga 2010) entendus ici comme des situations favorables non seulement à l'élaboration d'interactions didactiques, mais aussi à l'aménagement de milieux qui vont faciliter l'entrée des élèves dans un réseau d'attentes mutuelles : « les élèves attendant du maître qu'il organise et laisse le dispositif en place de manière à ce que chaque matin on rejoue les rapports aux

objets et le maître attendant des élèves qu'ils sachent s'y prendre, qu'ils connaissent les manières de faire avec tel objet pour passer à un autre objet. Ainsi, les rituels permettent d'entrer dans un contrat didactique dont les éléments pérennes assurent la stabilité de l'ensemble» (Garcion-Vautor, 1999-2000 : 52). De manière plus précise, ces études ont montré que durant les rituels des savoirs référés ou référables à des disciplines scolaires étaient susceptibles de faire l'objet d'un enseignement et/ou d'un apprentissage. De fait, l'apport d'informations relatives à ce thème s'avère nécessaire dans cette période où l'accent est mis sur la préparation des enfants à ces apprentissages qui auront lieu ultérieurement de manière systématique. D'où la présence, au sein du livre n°4 du chapitre intitulé « De l'entrée à la maternelle à la préparation à l'école élémentaire : routines et progressions » ; chapitre qui comprend une sous-partie sur les rituels.

En somme à l'école maternelle les rituels et les jeux sont des activités dont les enjeux ne sont pas étrangers à la finalité propédeutique assignée à l'institution durant les années 2000. En effet, d'origine sociale, l'introduction des rituels à l'école en a fait un genre scolaire puisqu'ils permettent le passage entre le non scolaire et le scolaire, l'enfant et l'élève. Et par l'action de l'enseignant, en particulier grâce à son intention didactique, ces activités sont susceptibles d'être impliquées dans « l'exigence d'une émergence des champs disciplinaires » (Daunay et Delcambre, 2007 : 47).

Il apparait en outre que les activités ludiques susceptibles d'exister à l'école maternelle correspondent à différents moments d'apprentissages qui vont du non formel (jeux libres) à des situations plus cadrées non seulement sur le plan pédagogique (jeux éducatifs) mais aussi en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de savoirs (jeux didactiques). Et, selon Brougère (2002) c'est l'alternance entre ces moments qui favorise le développement optimal des intelligences.

2. L'évolution de l'organisation en fonction du type d'ouvrage

L'analyse comparative des ouvrages portant sur un aspect particulier de l'école maternelle avec ceux présentant une approche générale s'est effectuée sur un total de vingt livres (dix dans chaque groupe). Dans un premier temps j'ai mis en relief, au sein de chaque groupe, l'ordre d'apparition des thèmes abordés par les auteurs afin de voir si des similitudes /différences émergent. Dans un second temps, j'ai mesuré la valeur accordée à chacun des

sujets en prenant comme indicateur le nombre de pages dédiées à leur traitement. Le but étant d'établir l'ordre d'importance des thèmes abordés.

2.1. La structure thématique des ouvrages

Globalement, les ouvrages analysés portent d'une part sur l'école maternelle en tant qu'institution et d'autre part sur les textes correspondants. En ce qui concerne l'institution les auteurs présentent son évolution à travers les grands moments de son histoire (les salles d'asile, les débuts des écoles maternelles, la période contemporaine), ses objectifs, les acteurs qui la composent (les enseignants, les enfants, les personnels communaux et autres intervenants) ainsi que les activités qui s'y déroulent (les rituels, les jeux). Pour les textes il s'agit non seulement des instructions officielles qui fixent les objets d'enseignement et d'apprentissage mais aussi d'écrits scientifiques en lien avec lesdits objets.

Ainsi, il est apparu que les informations contenues dans l'ensemble de ces ouvrages portent sur dix sujets : l'enfant, l'enseignant, les autres acteurs, l'institution, les textes officiels, les rituels, les jeux, les références théoriques et les contenus. Sont-ils convoqués de la même manière dans chaque groupe d'ouvrages? En ce qui concerne les ouvrages généraux, le tableau ci-dessous montre que la structuration des thèmes diffère d'un auteur (ou d'un groupe d'auteurs) à un autre.

Livres généraux	**N°1**	**N°2**	**N°3**	**N°4**	**N°5**	**N°6**	**N°7**	**N°8**	**N°9**	**N°10**
Thèmes										
Jeux				2e	3e	6e	2e			
Institution	1er	5e	1er			1er	1er		1er	
Autres acteurs	7e	7e	4e			3e			4e	1er
Contenus	5e	2e	6e	3e		8e	6e	3e	6e	4e
Références théoriques	8e	4e			1er	9e		2e	7e	
Evaluation	6e			4e		10e	7e	4e	8e	3e
Rituels					2e	7e	4e		2e	
Textes officiels	4e	3e	2e			4e	3e	1er		5e
L'enfant	3e	1er	5e			5e		5e	5e	
L'enseignant	2e	6e	3e	1er		2e	5e		3e	2e

Tableau 4 : Ordre d'apparition des thèmes dans chaque ouvrage général

En effet, bien que chaque sujet ait été abordé au moins dans quatre livres, force est de constater qu'il existe des variations au niveau de leur ordre d'apparition. Je relève au total trente positionnements de thèmes propres à un ouvrage. Par exemple, l'apport d'informations relatives aux références théoriques qui est réalisé par six auteurs se retrouve en première position dans le livre n°5, en deuxième position (livre n°8), en quatrième position (livre n°2),

en septième position (livre n°9), en huitième rang (livre n°1) et en neuvième position (livre n°6).

Néanmoins, quelques similitudes sont repérables dans l'ordre de convocation des thèmes puisqu'on a neuf positionnements identiques dans deux ouvrages, à l'exemple de la question des jeux abordée en deuxième position dans les livres n°4 et n°7 ; deux thèmes (les contenus et l'enseignant) positionnés respectivement au sixième et au deuxième rang dans trois documents. De même il y a quatre ouvrages qui évoquent le thème de l'enfant en cinquième position, tandis que dans cinq livres ce sont les informations sur l'institution qui sont apportées en premier.

Ce total de treize positions similaires représente moins de la moitié de l'ensemble des positionnements spécifiques à un ouvrage et m'amène à confirmer l'idée qu'il n'y a pas de structuration thématique qui soit commune à tous les livres qui portent sur l'école maternelle en général. Toutefois il se dégage une tendance qui consiste à traiter, dans un premier temps de l'institution « école maternelle » à travers des points tels que son évolution historique, ses spécificités organisationnelles et son architecture.

Le tableau suivant présente l'ordre selon lequel les dix thèmes que j'ai identifiés sont abordés dans les documents spécialisés. Globalement, chaque ouvrage présente une organisation thématique particulière car les sujets sont convoqués suivant vingt et un positionnements différents. A titre d'exemple le thème textes officiels apparait en première position dans le livre n°14, au troisième rang dans le livre n°20 et en sixième position dans le livre n°16. L'apport d'informations sur les rituels est effectué en deuxième position dans le livre n°14, en troisième position dans le livre n°13, en quatrième position dans le livre n°17 et en huitième position par les auteurs du livre n°18.

A côté de ces variations quelques similitudes sont à noter. Il s'agit de thèmes occupant six positionnements identiques dans deux ouvrages (Jeux, Références théoriques, Evaluation, et de L'enseignant), des informations relatives aux références théoriques qui se situent en première position dans cinq livres, et de l'apport de données sur les contenus qui a été réalisé par sept auteurs en deuxième position.

Livres	N°11	N°12	N°13	N°14	N°15	N°16	N°17	N°18	N°19	N°20
Thèmes										
Jeux					2	5	2	9		
Institution					1			3		
Autres acteurs								5		3
Contenus	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2
Références théoriques	1	1	1	4	3	3	5	6	1	1
Evaluation			4		3	4	3	7	3	
Rituels			3	2			4	8		
Textes officiels				1		6				3
L'enfant		3	5		1	1		1		
L'enseignant		4	6					4		

Tableau 4: Ordre d'apparition des thèmes dans chaque ouvrage spécialisé

Ainsi bien que chacun des auteurs ait choisi de donner à l'ensemble de son œuvre une structure qui lui est propre, ils présentent néanmoins un penchant pour l'articulation du thème références théoriques (abordé majoritairement en premier) avec celui des contenus d'enseignement et d'apprentissage (plus souvent convoqué en deuxième position). Une telle tendance est à mettre en relation avec le fait que ces ouvrages sont présentés comme étant axés sur un sujet en particulier.

2.2 La structure hiérarchisée des thèmes

De l'analyse précédente il est à retenir que la manière dont les thèmes apparaissent dans chaque ouvrage n'est pas déterminée par le caractère général ou spécialisé de ce dernier. Autrement dit, il n'y a pas de structuration thématique représentative de l'un ou l'autre groupe d'ouvrages sélectionnés. Qu'en est-il alors de la valeur donnée à chaque thème par les auteurs ? L'ordre d'apparition des thèmes au sein d'un livre suffit-il à témoigner de l'importance accordée à chacun d'eux ? Le critère général ou spécialisé influe t-il sur le poids de certains sujets ? Si oui, lesquels ?

Ayant constaté que dans un livre les thèmes peuvent être convoqués dans plusieurs chapitres, il m'a semblé inadéquat de considérer l'ordre d'apparition de ces derniers pour juger de leur valeur. Je me suis alors basée sur l'espace occupé dans un ouvrage pour le traitement de chaque thème. De façon concrète, c'est le nombre de pages qui m'a servi d'indicateur pour mettre en relief l'organisation hiérarchique des thèmes au sein de mon corpus. L'hypothèse qui en découle est que plus un thème revêt de l'importance, plus son traitement se fera sur un nombre élevé de pages. Le tableau 6 (cf. Annexe 3) présente le classement des sujets abordés en fonction du pourcentage d'espace qu'ils occupent au sein de chaque groupe d'ouvrages (généraux/spécialisés).

Il apparaît en ce qui concerne les ouvrages généraux que les trois thèmes les plus importants sont les contenus (25,49%), les textes officiels (20,05%) et les références théoriques (14,33%). Tandis que les sujets les moins développés sont les rituels (3,90%) et les jeux (2,72%). Ce classement est quelque peu modifié lorsque l'on considère les livres spécialisés car on retrouve à la tête du podium les contenus avec un pourcentage d'occupation proche de 50%. A la deuxième place arrivent les références théoriques (30,34%) suivies par les rituels (11,88%). Quant aux deux derniers rangs ils sont tenus par le point sur l'institution (1,47%) et les jeux (0,73%). Ainsi, mettre en évidence ce qui s'enseigne et s'apprend en maternelle est une préoccupation partagée aussi bien par les auteurs qui présentent cette école dans sa globalité que par ceux qui en abordent un point précis. Mais, deux procédés émergent au regard des chiffres.

En effet, les rédacteurs d'ouvrages généraux ont tendance à articuler les informations sur les contenus avec les instructions officielles. Ce faisant ils s'inscrivent dans une démarche d'aide à la compréhension et à la mise en œuvre des programmes officiels. Pour leur part, les auteurs de livres spécialisés sont plus enclins à lier les contenus avec des données théoriques plutôt qu'avec les prescriptions officielles qui n'occupent ici que 8,93% de l'espace global des ouvrages. Un tel recours aux fondements théoriques sert à mettre en évidence les enjeux des pratiques et des apprentissages dont la mise en place est recommandée dès les classes de maternelle. Ainsi, en reliant les contenus d'enseignement et d'apprentissage de l'école maternelle à des concepts théoriques les auteurs établissent une filiation entre ces contenus et les différentes disciplines « savantes » convoquées alors même qu'au sein de l'espace des prescriptions l'institution est présentée comme étant « a-disciplinaire ».

Il semble donc avoir un décalage entre la position institutionnelle (textes prescriptifs) d'une part, et les pratiques recommandées et effectives d'enseignement en maternelle au sujet de la présence des disciplines à ce niveau du cursus d'autre part. Mais, tel n'est pas le cas car les instructions officielles proscrivent tout découpage disciplinaire du temps en maternelle au bénéfice d'un décloisonnement des activités. Dit plus clairement, les programmes sont présentés sous forme de domaines d'activités au sein desquels l'on est susceptible de retrouver des contenus d'enseignement et d'apprentissage relevant de différentes disciplines.

L'enjeu étant que les situations proposées aux enfants aient suffisamment de sens pour favoriser leur investissement, il revient aux enseignants de s'appuyer sur leurs connaissances disciplinaires afin de donner aux savoirs leur saveur (Astolfi, 2008). Mais, de quels savoirs s'agit-il ? Dans les ouvrages examinés les informations relatives aux contenus d'enseignement et d'apprentissage sont les plus importantes puisqu'elles occupent au minimum le quart sinon la moitié de l'espace tenu par l'ensemble des thèmes abordés aussi bien par les auteurs de livres généraux que par les rédacteurs de documents spécialisés. Ceci étant, dans les prochaines analyses je vais mettre en lumière la manière dont sont organisées lesdites informations.

III. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGES RECOMMANDÉS

Ici aussi c'est à partir des sommaires et tables des matières que j'ai mené mes analyses. Celles-ci portent d'une part sur la façon dont les contenus sont disposés au sein des différents sommaires, et d'autre part sur les dénominations utilisées par chaque auteur pour y faire référence.

1. Les modalités d'organisation des contenus

J'ai choisi de prendre comme premier indicateur la localisation des contenus dans le sommaire. A ce niveau la question est de savoir si les contenus sont traités dans un chapitre ou une partie spécifique du livre ou s'ils sont disséminés tout au long de l'ouvrage. Le deuxième indicateur est relatif à la logique ayant guidé l'ordre de présentation de ces contenus. Autrement dit, je veux voir si les informations sont présentées en fonction des domaines d'activités (logique des instructions officielles), selon une structuration inhérente à la logique disciplinaire (hiérarchie des notions), ou en fonction de la logique des cycles.

	Contenus situés	**Contenus disséminés**	**Organisation par domaines d'activités**	**Organisation selon une logique disciplinaire**	**Organisation par cycles**
Ouvrages généraux	8	1	5	3	0
Ouvrages spécialisés	10	0	2	8	2

Tableau 7 : Répartition des ouvrages en fonction des modalités organisationnelles des contenus

D’après le tableau ci-dessus, les contenus d’enseignement et d’apprentissages sont toujours présentés au sein d’une partie ou de plusieurs chapitres de chaque livre qui compose mon corpus à l’exception de deux ouvrages. Il s’agit du livre n°4 où les contenus se trouvent disséminés en différents lieux et du livre n°12 qui lui ne fait référence à aucun contenu d’enseignement et d’apprentissages puisque l’auteur, Jacqueline Pillot, a fait le choix d’articuler les pratiques de classe avec les fondements théoriques de manière à mettre en exergue les enjeux de l’enseignement en maternelle.

Cette tendance qu’ont les auteurs à présenter les contenus à un endroit précis de leur ouvrage vient corroborer l’idée selon laquelle ce thème revêt une certaine importance aussi bien aux yeux des rédacteurs de documents généraux que des auteurs d’ouvrages spécialisés. En effet, en regroupant l’ensemble des pages consacrées aux informations relatives à ce qui s’enseigne et s’apprend en maternelle pour en faire des chapitres qui se suivent, ces derniers font une exposition claire des contenus et les soumettent explicitement à l’attention des lecteurs.

Cependant, s’agissant de la manière dont sont organisés ces contenus une différence apparait entre les deux types d’ouvrages. Il ressort effectivement qu’au sein des documents portant sur un thème précis, les contenus sont majoritairement abordés suivant une logique disciplinaire. Ainsi, dans huit ouvrages sur dix les contenus s’organisent dans la perspective d’une mise en relief de sous domaines, de thèmes, de finalités, de compétences propres à la discipline sur laquelle porte l’ouvrage. Par exemple, les auteurs du livre n°5 ont décliné les contenus liés à l’enseignement et à l’apprentissage de la langue en fonction des sous-disciplines du français que sont la syntaxe, le lexique et la phonologie. Tandis que parmi les ouvrages généralisés cinq sur dix ont des contenus organisés selon la logique des instructions officielles, c’est-à-dire en fonction des domaines d’activités (livres n°8-10-11-1 et 6). Ici, les auteurs font une exposition globale des contenus en partant des dénominations données dans les textes officiels. Ce choix correspond à l’esprit même de ces documents qui consiste à proposer une présentation générale de l’institution aux enseignants et futurs enseignants de ce niveau scolaire.

A côté de ces deux principales orientations, il y a dans le groupe des ouvrages spécialisés deux livres qui présentent les contenus selon la logique des domaines d’activités. Il s’agit du livre n°13 et du n°14. Ils abordent des thèmes transversaux tels que les rituels et la

gestion du temps. Deux autres documents articulent à la logique disciplinaire une organisation par cycles permettant la matérialisation de l'idée d'une programmation, d'une séquentialité des savoirs (livre n°16 et n°19).

De même on retrouve au sein des documents généraux trois livres dont les auteurs ont opté pour la présentation de contenus suivant une logique disciplinaire. En effet, dans le livre n°2 il est question de la langue, des arts plastiques, des mathématiques et d'éducation physique. Le livre n°7 n'aborde que les contenus liés à l'oral et à l'écrit dans la perspective de faciliter la prise de parole des jeunes enfants. Et le livre n°3 est axé essentiellement sur l'énonciation de contenus relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture vu que les auteurs ont pour visée la mise en lumière de nouvelles conceptions afférentes à l'écriture.

Par ailleurs, en regardant la manière dont les auteurs énoncent les contenus dans les sommaires analysés, je constate qu'au sein des livres spécialisés, en particulier ceux qui portent sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, de la technologie et des sciences en maternelle, ces derniers ont tendance à identifier certains concepts (classification, sériation, espace, temps, formes, grandeurs, quantités) ; à pointer des logiques spécifiques à des disciplines (logique de conception, de fabrication, d'utilisation, d'investigation) ; à mettre en évidence des compétences dont la construction relève prioritairement d'un champ disciplinaire donné.

En conséquence, la maternelle loin de s'affranchir des préoccupations disciplinaires, apparait comme un lieu où des contenus rattachables aux disciplines sont fortement recommandés à l'enseignement et à l'apprentissage au sein de différentes situations de classe.

2. Les différentes catégories de contenus

A quels types de contenus font référence les auteurs d'ouvrages généraux et spécialisés lorsqu'ils parlent de ce qui s'enseigne et s'apprend en maternelle ? Pour répondre à cette question je me suis appuyée sur la terminologie utilisée explicitement par les rédacteurs afin de rendre compte des contenus qui seront abordés dans leurs ouvrages. Dans les cas où la catégorie n'était pas nommée, je suis partie des objets d'enseignement énoncés pour faire émerger les catégories de contenus auxquelles ils renvoient. De manière générale, trois familles de contenus ont ainsi été mises en relief : les compétences, les connaissances et les comportements.

De l'ensemble de mon corpus il apparait que les compétences représentent le type de contenus auquel les auteurs font le plus référence. Je relève effectivement la présence explicite de ce vocable dans dix ouvrages (4 spécialisés et 6 généraux) sur vingt. On a entre autres des compétences sociales, des compétences pour communiquer, des compétences artistiques et des compétences relatives à la résolution de problèmes portant sur les quantités. En général, les compétences qui renvoient ici aux acquis à réaliser au terme des trois années de scolarité en maternelle, se déclinent tantôt suivant les différents domaines d'activités (pour les ouvrages généraux), tantôt selon une logique disciplinaire (pour les auteurs de livres spécialisés). Ceci étant, on n'est plus dans la perspective selon laquelle le recours aux compétences, comme tendance choisie au sein des milieux éducatifs actuels pour élaborer les curriculums, signerait la fin des disciplines.

Un tel positionnement découle certainement du fait qu'il est question ici du premier maillon (non obligatoire) du système éducatif français. Autrement dit en maternelle l'organisation disciplinaire, telle qu'elle existe aux niveaux ultérieurs, n'est pas encore institutionnalisée. Il s'agit pour les enseignants d'élaborer des situations favorisant la mise en activité des élèves en s'appuyant néanmoins sur la connaissance qu'ils ont des disciplines. Ainsi, poser les compétences comme contenu à ce niveau de la scolarité se révèle être en adéquation avec la façon dont on y conçoit l'enseignement à savoir, en étant centré sur la personne qui apprend, au lieu de mettre l'accent sur l'objet de cet apprentissage.

Ensuite il y a les connaissances entendues comme étant des produits des apprentissages humains qui se présentent soit comme une articulation entre des savoirs portant sur le réel et des actions aussi bien externes qu'internes (savoir-faire) ; soit comme des savoirs « à propos de » tel objet ou tel domaine indépendamment de toute action particulière (savoirs tout court). A ce propos certains auteurs du corpus parlent de savoir-faire en faisant référence à l'usage de procédures en mathématiques ou en rapport avec les habiletés graphiques des jeunes enfants. Tandis que la connaissance prise dans l'acception de « savoirs » se retrouve dans le cadre de l'apprentissage de la comptine numérique (livre n°17), de la notion de l'espace (livre n°15) et est mise en lien avec la pratique de la langue (livre n°5).

Pour finir les auteurs comptent des comportements parmi les contenus à enseigner et à apprendre en maternelle. Il s'agit notamment de la construction de l'autonomie. Sur le plan étymologique, *nomos* signifie lois ; l'autonomie est donc la capacité de diriger par soi-même sa conduite en fonction des lois. En maternelle l'autonomie à acquérir s'ancre dans les actions quotidiennes telles que le fait d'ôter ou d'enfiler son manteau, de savoir où le replacer ; de se soumettre aux règles de l'école et de savoir faire usage d'outils ou de techniques permettant de réaliser des activités (exemple savoir utiliser une paire de ciseaux). La construction de tels acquis fait passer le jeune enfant d'un état de dépendance envers l'adulte à un état d'autonomie conformément aux règles en vigueur.

Au sortir de ces chapitres portant sur l'analyse de textes officiels et de textes de recommandations relatifs aux contenus d'enseignement et d'apprentissage de la maternelle il apparait que les auteurs d'ouvrage sur cette institution accordent aux instructions officielles une place dans leurs écrits. Ce faisant, ils articulent les contenus avec des références théoriques relevant de divers champs de recherche. De tels contenus sont définis par Margolinas (2012) comme étant des constructions sociales et culturelles, qui vivent dans des institutions et qui sont par nature des textes. A ce propos Chevallard (1985/1991) considère que les contenus d'enseignement-apprentissage ont une origine extra-scolaire car ils ont pour source les différentes disciplines savantes.

Toutefois, ces contenus ne sont pas introduits tels quels dans le milieu scolaire. Ils subissent des transformations que Chevallard a formalisé par le biais du concept de « transposition didactique ». Initialement élaboré par Verret (1975) en sociologie, l'importation de ce concept en didactique (des mathématiques) a permis d'asseoir l'autonomie des didactiques des disciplines en leur donnant pour objet d'étude l'analyse des écarts entre les théories de référence et les savoirs à enseigner. Ainsi, Chevallard (ibid. : 39) définit la transposition didactique de la manière suivante :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le "travail " qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*.

Au nombre de ces transformations on peut citer la décontextualisation/recontextualisation du savoir, sa dépersonnalisation et sa programmation. En effet, lors de la mise en texte, dans les manuels et/ou les programmes, les savoirs sont

sortis du cadre dans lequel ils ont été produits afin d'être présentés comme autonomes : ils sont décontextualisés puis introduits dans la sphère scolaire. La dépersonnalisation est marquée par le fait que les chercheurs scientifiques à l'origine des savoirs ne sont généralement pas cités dans le texte du savoir. Quant à la programmation, elle émane de la logique séquentielle du texte du savoir et est essentielle à la transmission scolaire d'un savoir.
Il convient de noter que ces modifications ont lieu en dehors de l'espace classe et correspondent au processus de transposition externe. Par ailleurs, au cours des interactions entre l'enseignant et les élèves une autre transposition est susceptible de s'opérer : c'est la transposition interne. Il existe donc une distance entre d'une part le savoir savant et le savoir à enseigner, et d'autre part le savoir à enseigner et l'objet de savoir effectivement enseigné. Cependant, tous les objets d'enseignement sont-ils issus de la sphère savante ?

Martinand (1986) a mis en relief l'existence de sources d'emprunt, autre que celles relevant du domaine de la recherche scientifique, qu'il a qualifiées de pratiques sociales de référence. Axés sur l'enseignement de la physique, les travaux de cet auteur ont montré que les activités scientifiques scolaires pouvaient être construites en référence aux activités réelles d'un groupe social identifié (monde industriel, espace domestique…). Selon cet auteur il y a trois aspects dans une pratique sociale de référence. Tout d'abord il s'agit d'activités objectives de transformation d'un donné humain (pratique). Ensuite ces activités concernent la totalité d'un secteur social et enfin, il n'y a pas de relation d'identité avec les activités didactiques qui en découlent. De fait, il s'agit d'un concept complémentaire à celui de transposition didactique puisqu'il englobe l'idée de savoir savant. Autrement dit dans la perspective de Martinand, la pratique de recherche n'est qu'une pratique sociale de référence parmi tant d'autres.

De plus dans l'analyse menée par Chervel (1977) sur l'origine de la grammaire scolaire il apparait que cette dernière n'a pas été construite comme le prolongement de la grammaire générale issue de la science du langage. En effet, l'auteur montre comment au fil de son histoire la grammaire scolaire se détache de la grammaire générative, considérée alors par les enseignants comme étant non fonctionnelle. L'autonomisation de cette grammaire a été motivée par la volonté des enseignants de rendre cet objet d'enseignement pragmatique et de le mettre au service de l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, la grammaire telle qu'on la pratique encore aujourd'hui est un contenu purement scolaire. L'école en tant qu'institution est donc susceptible d'élaborer des contenus d'enseignement-apprentissage en dehors de toute

influence extérieure. Au total il y a trois lieux dans lesquels les contenus sont susceptibles de trouver leurs origines. Ces savoirs de référence sont donc la source essentielle de légitimité des contenus scolaires et jouent un rôle important dans les évolutions des contenus enseignés. Ceci étant, selon quelle modalité ces contenus y sont-ils organisés ?

En retraçant l'histoire du mot discipline, Chervel (1988) montre que jusqu'à la fin du XIXe siècle l'expression discipline scolaire était utilisée pour désigner « la police des établissements ». Et l'on se servait à cette époque de termes comme « objets », « branches », « parties » ou « matière d'enseignement » pour nommer les différents ordres d'enseignement. Ainsi, à l'origine le mot discipline renvoie à la gymnastique intellectuelle, au développement du jugement, de la faculté d'invention et d'expression. Cependant, le sens de ce mot à évoluer et de nos jours les disciplines apparaissent comme étant des « modes de transmission culturelles qui s'adressent à des élèves » (Chervel, 1988 : 73). Les disciplines ont pour fonction d'apporter à l'école un contenu d'instruction qui sera mis au service d'une visée éducative.

Les composantes des disciplines scolaires mises en relief par Chervel sont multiples. Il s'agit premièrement de l'exposition par l'enseignant ou le manuel d'un contenu de connaissances. Ceci est une spécificité de tout apprentissage scolaire comparativement aux apprentissages effectués en milieu familial ou dans la société. En second lieu on a le fait que les disciplines se présentent comme des corpus de connaissances soumis à une logique interne, et organisés en plans successifs différents les uns des autres. Autrement dit, chaque discipline scolaire délimite un ensemble de contenus à enseigner suivant une succession et une logique qui lui est propre. S'ajoute à cela un phénomène de « vulgate » des contenus des disciplines à travers, notamment, la publication de manuels présentant les concepts enseignés, les exercices d'application…d'une façon quasi-identique. Une autre composante c'est la somme de moyens (des exercices, des situations et des activités) préconisés pour faire comprendre et fixer les contenus à apprendre. Il y a enfin les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude qui sont propres à chaque discipline ; ainsi que tout un appareil docimologique. La visée fondamentale des disciplines est donc, selon Chervel (ibid. : 90) de « fabriquer de l'"enseignable". Par conséquent, c'est la modalité disciplinaire d'organisation des contenus qui les constitue en tant que contenus d'enseignement et d'apprentissages (Reuter, 2014 : 81).

Or, les analyses menées sur les textes officiels ont mis en évidence l'existence d'une organisation des contenus de la maternelle autour de domaines d'activités plutôt que sous forme de disciplines explicites comme c'est le cas pour l'élémentaire. Néanmoins, au regard de la finalité propédeutique de cette institution le caractère a-disciplinaire des programmes de cette école se révèle n'être qu'une vue de façade. En effet, qualifiée d'école de « plein exercice », la maternelle telle que nous la connaissons aujourd'hui a pour finalité « d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.[19] ». De fait, cette école est mise en système avec le cursus ultérieur et se trouve dans une logique de pilotage par l'aval où c'est l'élémentaire qui commande. D'où le fait que dans les ouvrages de recommandations qui ont été analysés, notamment ceux traitant d'un thème spécifique, les auteurs ont opté pour une organisation des contenus sous forme disciplinaire.

Bernié (2004 : 3) affirme qu'une discipline correspond à « des questions liées, des types de solution sur lesquels un accord s'est réalisé, des cursus visant à diffuser ces réponses, en fonction des manières d'agir-penser-parler transposées des communautés d'origine des savoirs en jeu ». Il fait ainsi apparaître une filiation entre les disciplines scolaires, les disciplines de recherche et les pratiques professionnelles. Dit plus clairement, les objets d'enseignement issus d'un champ de recherche tel que celui des mathématiques, sont regroupables au sein d'une discipline scolaire, celle des « mathématiques », en l'occurrence. Toutefois, il n'est pas toujours possible de rattacher les disciplines scolaires à un domaine de recherche en particulier car ces dernières peuvent être composées de plusieurs disciplines (histoire-géographie), ou regrouper en leur sein différents sous domaines ; à l'exemple de la discipline « français » dont les contenus sont organisés en sous disciplines : vocabulaire, grammaire, littérature, orthographe, oral pour ne citer que celles-là.

Néanmoins, chaque discipline scolaire construit des relations particulières de l'individu à lui-même et au monde. Et, on retrouve dans cette construction la marque du champ de recherche dont sont issus les contenus à enseigner et à apprendre. Aussi, dès le début de sa scolarité le jeune enfant entre dans un processus d'acculturation qui vise, entre autres, l'appropriation de différentes manières d'agir-penser-parler nécessaires à

[19] Citation issue du programme de l'école maternelle, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

l'assimilation de savoirs disciplinaires (Bled, 2001 ; Libratti et Passerieux, 2000). On peut alors parler, à l'instar de Schneuwly (2007), d'une disciplinarisation progressive au fil des différents niveaux scolaires. Cette progression a pour but de favoriser l'entrée des élèves d'une façon plus profonde dans des modes de pensée et d'action spécifiques à chaque discipline.

En somme, si on se réfère aux composantes des disciplines mises en exergue par Chervel, à savoir un ensemble organisé de contenus d'enseignement et d'apprentissages, un taux horaire dans le programme scolaire, des exercices d'entrainement et une logique évaluative force est de constater que ce n'est pas la discipline *stricto sensu* qui sert de modalité dans l'organisation des contenus d'enseignement et d'apprentissages propres à l'école maternelle. Cependant, lorsque des enseignants de ce niveau scolaire proposent à leurs élèves des activités il est fort probable qu'ils aient pour visée de permettre la rencontre de ces derniers avec des contenus disciplinaires. Bautier (dir., 2006) fait état de l'existence de deux types d'enseignants. D'un côté il y a ceux qui considèrent que l'école maternelle est une école centrée sur elle même et, de ce fait, ils privilégient l'expression de la personnalité des élèves. De l'autre, ce sont des maitres qui se représentent cette école comme étant en continuité avec l'élémentaire et, à cet effet, ils optent pour la préparation des élèves à la scolarité ultérieure en anticipant sur les contenus disciplinaires par exemple. Pour ce faire, ils ont recours à ce que Reuter (2004, 2007) a identifié comme étant la conscience disciplinaire.

Le concept de conscience disciplinaire renvoie à « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires. » (Reuter, 2007 : 57). Ces acteurs sont non seulement les élèves et les enseignants mais aussi les parents d'élèves, les formateurs, les inspecteurs, bref, toute personne concernée par le monde scolaire. Ainsi, analyser la conscience disciplinaire revient à se situer dans l'espace des représentations, et à mettre en lumière la construction de la discipline qui y est faite.

Par ailleurs, cet auteur a mis en exergue trois dimensions constitutives de la conscience disciplinaire : les contenus, les finalités et le repérage du lieu où l'enseignement et les apprentissages doivent se dérouler. De plus Reuter, eu égard aux résultats de ses études, choisit de situer le début de l'enseignement disciplinaire dès le primaire. En effet selon lui, l'acculturation disciplinaire est l'une des fonctions principales de l'école primaire dont la maternelle fait partie intégrante. Quels sont alors les modes d'actualisation des disciplines au

sein de l'école maternelle ? Les analyses effectuées sur mes corpus de textes officiels et de recommandations ont permis de mettre en relief des actualisations variées selon lesdits espaces. Plus concrètement, il ressort des instructions officielles que les contenus d'enseignement et d'apprentissages rattachables à différentes disciplines se trouvent imbriqués au sein d'activités mises en place par les enseignants. Tandis que dans l'autre espace les auteurs exhortent à un traitement spécifique de contenus d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires à des fins d'une initiation des jeunes élèves à des « manières d'agir-parler-penser ». Qu'en est-il de l'actualisation de ces contenus dans la réalité de l'espace classe ? C'est sur cette question que je vais me pencher dans la deuxième partie de mon travail. Mais avant cela je présente dans le prochain chapitre les concepts qui vont constituer le cadre théorique de la recherche.

CHAPITRE 4 : ORIENTATIONS THEORIQUES DE LA RECHERCHE

La recherche que j'ai entrepris de mener porte sur l'école maternelle, premier maillon du système éducatif français et s'inscrit dans le champ des didactiques. Définies par Reuter (éd., 2007 : 69) comme « les disciplines qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire…) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires », ces disciplines de recherche s'intéressent entre autre, aux problèmes liés à la constitution, à la description, aux variations des contenus et à leur mise en œuvre par le truchement de l'enseignement, ou encore aux modalités par lesquelles les élèves se les approprient. Il découle de cette définition que les contenus en tant qu'objet d'étude des didactiques sont nécessairement mis en articulation avec les disciplines.

Dans les deux chapitres qui précèdent j'ai mis en évidence le rapport qui est établi entre les contenus d'enseignement et d'apprentissages prescrits pour la maternelle et ceux que les auteurs issus de l'espace de recommandations préconisent d'aborder à ce niveau de la scolarité et les différentes disciplines scolaires. Il est apparu que d'un espace à l'autre ce rapport est tantôt implicite (instructions officielles), tantôt explicite (ouvrages spécialisés) et que son actualisation repose sur la conscience disciplinaire de l'enseignant. Par conséquent, c'est par le biais de situations concrètes de classe que je me propose d'appréhender les différents modes d'actualisation de contenus d'enseignement et d'apprentissage.

L'analyse de ce qui s'enseigne et s'apprend en maternelle selon les espaces de prescription et de recommandations a permis de pointer l'existence d'une diversité de contenus allant des savoirs, des savoir-faire, des comportements, des rapports à, des prises de conscience jusqu'aux compétences. Par ailleurs, sachant que les textes officiels prescrivent une organisation des contenus selon des domaines d'activités, il me semble plus pertinent d'axer mon étude sur leur mise en relief. Dit autrement, au cours des activités élaborées par les enseignants de maternelle il est fort probable que les élèves soient amenés à rencontrer des contenus de natures différentes.

Par ailleurs, à la question de savoir où se trouvent les contenus, Hassan (2015 : 219) a montré que ces derniers ne sont pas seulement des « versions » des savoirs transmis par des énoncés aussi bien d'enseignant que d'élèves; ils se trouvent en outre « dans les

déplacements, dans les ruptures qui surviennent dans les enchainements dialogiques entre énoncés, ceux des élèves d'un côté, ceux de l'enseignant de l'autre. ». Ainsi, chercher à étudier ce qui s'enseigne et s'apprend en passant par le prisme des contenus permet d'accéder à cet ensemble de contenus qui ne sont pas donnés à priori, à l'instar des objets d'enseignement, mais qui se construisent au fil des échanges entre les acteurs. Ceci étant, les interactions se révèlent être un lieu approprié pour l'étude desdits contenus.

I. LES INTERACTIONS COMME LIEU D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Il est ressorti des analyses des textes officiels qu'à partir de 1977 l'apprentissage a été introduit comme étant une dimension primordiale des pratiques d'enseignement. En effet, une pratique d'enseignement authentique est caractérisée par la confrontation directe entre des apprenants réels et des enseignants réels. Elle consiste donc toujours en une négociation de sens dans laquelle s'ajustent les représentations de chacun des acteurs. Négociation qui a cours durant les interactions verbales. Par conséquent, mon regard va porter sur les interactions langagières car selon Halté (2005) c'est à travers elles et en leur sein que se réalisent les apprentissages scolaires. Mais, comment se font ces apprentissages?

A ce propos, l'auteur présente trois manières d'aborder ce qu'il nomme les « interactions à fonction didactique », c'est-à-dire celles qui sont orientées par un enjeu d'apprentissage. Dans la première approche, il s'agit de considérer la séquence de classe comme un événement de communication. Ici, l'enjeu de savoir a une importance moindre par rapport aux relations (statuts et rôles) qu'entretiennent les différents acteurs de la classe (maitre et élèves). Autrement dit, les apprentissages s'y effectuent de façon incidente et résultent du dispositif communicationnel mis en place au sein de la classe. C'est ainsi qu'en situation d'exposé l'interaction particulièrement formelle donne lieu à des apprentissages de savoirs liés à la prise de parole devant le groupe classe (Delcambre 2005).

Ensuite, l'activité langagière peut être assimilée à un objet d'étude et représenter de ce fait le but même de l'apprentissage. C'est ce qu'ont montré Thévenaz-Christen et Schneuwly (2006) en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des règles de jeu à la maternelle. Dans cette perspective, les chercheurs se sont intéressés à la manière dont se négocie le sens à

donner aux propos des uns et des autres. Etant entendu que c'est dans le contrôle conjoint des énoncés produits que l'élève apprend. Enfin, la troisième approche a pour objet le contenu disciplinaire sur lequel porte la séquence de classe. Ce contenu est mis en relief à partir de l'objet du discours des interactants et de leur histoire interactionnelle. L'objectif ici est de montrer comment se fait l'élaboration didactique du concept étudié.

Il apparaît que les objets sur lesquels se centrent ces différentes approches ne concernent pas la didactique au même titre. Dit plus clairement, la communication en tant que moyen par lequel se font les apprentissages est un objet éloigné du champ de la didactique et qui s'inscrit plutôt dans celui de la pédagogie générale. Toutefois, avoir une connaissance des statuts et rôles communicationnels tenus par les acteurs d'une classe peut aider le didacticien à expliquer l'existence, dans deux séquences de classe, d'une élaboration didactique différenciée d'un même concept. Par ailleurs, prendre l'interaction comme un objet d'étude est une possible préoccupation de la didactique du français; avec néanmoins une spécificité : ici le discours revêt une fonction transversale à tous les apprentissages puisqu'il contribue au développement de compétences cognitives. C'est ainsi qu'une conduite discursive comme la verbalisation est étudiée non seulement pour elle même mais aussi pour ses effets sur la construction de savoirs et savoir-faire indépendamment de toute inscription disciplinaire.

Par contre, c'est dans la troisième approche que les différentes didactiques disciplinaires sont susceptibles d'être convoquées. En effet, les interactions y sont abordées du point de vue des enjeux disciplinaires particuliers des tâches langagières que les élèves sont amenés à résoudre tout au long de leur activité interactionnelle. La question ici étant de voir par quels processus le contenu de savoir disciplinaire est construit au cours de la séquence de classe observée.

Plusieurs travaux de didactique mettent en relief le rôle des situations privilégiant la pratique de l'oral dans la construction des savoirs disciplinaires (Le Cunff 2004 ; Bisault et Rebiffé 2011 ; et la revue Repères n°17-1998). Ainsi, il apparait si l'on suit Hassan (2015 : 219) que l'enseignant tient une place déterminante ici car c'est lui qui organise les échanges et « ses interventions constituent un paramètre important de la description et l'identification des contenus : on sera particulièrement attentif aux questions de l'enseignant, aux réponses des élèves et surtout à la façon dont le premier traite ces réponses ». De plus, les instructions officielles n'organisent plus les contenus d'enseignement et d'apprentissage de la maternelle

selon un mode disciplinaire depuis 1977. La charge est à cet effet laissée au maitre de mettre en lien les divers domaines d'activités prescrits avec les disciplines traditionnelles de l'école primaire ; ceci afin de « construire un suivi pertinent de chaque enfant au moyen d'une progression rigoureuse des apprentissages tout au long des années à l'école. » (Meyer, Larois, L'Héritier, Mackowiak et Pestre, 1991/ 2010 : 16).

En me fondant sur les interactions comme cadre de construction des contenus les analyses seront réalisées à partir des « mises en mots » et des « enchainements » des propos des locuteurs (Hassan, 2015 ; Hassan, Carcassonne et Froment, 2010 ; Jaubert, Rebière et Pujo, 2010). De plus, pour comprendre comment se font les apprentissages des élèves je m'inscris dans le courant de l'interactionnisme social. En effet dans cette approche l'accent est mis sur l'analyse du développement humain dans son cadre social en général, et en l'occurrence dans le cadre scolaire. Enfin, dans cette conception représentée par Vygotski et Bruner, les apprentissages des élèves sont orientés par des activités collectives, médiatisées par le langage ; ainsi que par les significations socio-culturelles qui en découlent.

II. INTÉRÊT PORTÉ AUX ACTIVITÉS RITUALISÉES

Amigues et Zerbato-Poudou (2000 : 108) ont défini les rituels scolaires comme des « cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique ». Aussi, lorsque je me réfère aux travaux de Delcambre (2005) qui lui ont permis de montrer que les « entretiens du matin[20] » sont des activités ritualisées dont la fonction consiste à faire acquérir aux jeunes enfants les règles de la prise de parole au sein de la classe, je suis amenée à poser la question des enjeux des rituels scolaires.

Dans le chapitre 9 de leur ouvrage Amigues et Zerbato-Poudou (*ibid.*) ont mis en relief quatre fonctions des rituels scolaires. La première correspond à la fonction sociale. En effet, c'est par le biais de ces rituels que les élèves apprennent ce qui leur est permis ou non de faire selon les moments, les lieux ainsi que dans le cadre de la réalisation d'une tâche précise. Les rituels rendent possible la distribution des places et des rôles des acteurs et rendent ces

[20] Il s'agit d'un dispositif similaire à celui que j'ai observé dans le cadre de ce travail de thèse et que je nomme « présentation orale ».

propriétés naturelles aux yeux des élèves. Sur le plan de spatial, ils délimitent un espace de légitimité des objets et des actions. En ce qui concerne les dimensions corporelles, les auteures affirment que ces rituels contribuent à l'incorporation des savoirs. Enfin, sachant que la pratique des rituelles est collective, ceux-ci permettent à l'élève de confronter son expérience à celle des autres. De fait grâce à leur fonction sociale les rituels sont des cadres d'enseignement et d'apprentissages qui articulent les contraintes d'ordre psychologique et d'ordre institutionnel.

La deuxième fonction est celle dite chronogénétique et topogénétique. Ici l'aspect chronologique de cette fonction renvoie à la façon dont le maitre fait avancer le temps afin d'amener les élèves à progresser dans leurs apprentissages. Et, l'aspect topogénétique désigne les places occupées respectivement par l'enseignant et les élèves dans leur rapport au savoir. Dit plus clairement, la topogenèse renseigne sur l'assujettissement des élèves et de l'enseignant aux règles du jeu, à leurs places respectives et aux rôles qu'ils doivent assurer dans l'organisation didactique par rapport au contenu. Durant les rituels l'élève est soumis à un rythme d'exécution collective et, la fonction symbolique du rituel se montre suffisamment efficace pour rompre avec le rythme spontané de l'élève. Ainsi, il est nécessaire « d'enrôler » les élèves dans des pratiques participatives ayant un impact sur leur devenir scolaire.

La troisième fonction des rituels est la fonction contractuelle. Amigues et Zerbato-Poudou la rapprochent du « contrat didactique ». Il s'agit du processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves relativement à un objet. Le contrat didactique est dépendant et révélateur de la spécificité de l'environnement de travail et des interactions enseignant-élèves relatives à un contenu. Les termes de ce contrat se rejouent d'une situation à une autre et même au sein d'une situation, par exemple lorsque l'objet du travail change ou quand le sens de ce que l'on fait est remis en cause.

La dernière fonction, quant à elle, est dite intégrative parce que les rituels scolaires permettent d'intégrer au sein d'un mouvement identique les élèves comme membres d'un collectif de travail. Dans le cadre des rituels, les activités collectives deviennent des routines de classe, c'est-à-dire des règles socialement reconnues, qui se transforment progressivement en schèmes d'action pour chaque élève. A cet effet devenir élève c'est apprendre avec les autres pour se construire soi-même.

D’autre part, les rituels se caractérisent par un fonctionnement régulier ; la répétitivité des gestes, paroles et codes mis en place ; l’identité formelle des situations qui constituent des repères sûrs pour les élèves ainsi que par des contraintes explicites. En milieu scolaire on peut dégager deux formes de rituels, à savoir des rituels sociaux qui participent au bon fonctionnement de la classe (par exemple : l’accueil, le passage aux toilettes, la récréation) ; et des rituels qui constituent des temps de classe (par exemple : le regroupement du matin, les ateliers, la lecture d’histoires). En définitive les rituels, présents dans la majorité des emplois du temps des enseignants d’école maternelle, ont un rôle décisif pour l’assimilation des dispositions scolaires et des techniques de travail chez le jeune enfant. Mais, si les rituels mis en place par le maitre présentent un cadre trop rigide, il est possible que ces derniers constituent un blocage pour les dispositions scolaires. De plus, il est nécessaire de trouver un équilibre en termes de savoir de manière à éviter que les rituels soient vidés de leur sens ou qu’ils servent de rituels fétichistes qui finissent par constituer une fin en soi. Ceci étant, quelle place les rituels occupent-ils dans les instructions officielles ?

Le texte officiel de 2008 ne fait explicitement usage du terme « rituels » que dans le domaine « découvrir le monde », et pour établir une relation entre la mise en place des rituels relatifs au repérage dans le temps et l’acquisition de marques verbales de la temporalité (maintenant, avant, après). Cependant, il préconise de façon claire le recours à des activités quotidiennes afin d’initier le jeune enfant à l’apprentissage des gestes graphiques dans le domaine « découvrir l’écrit ». Et, l’acquisition du vocabulaire est présentée dans ce programme comme étant étroitement liée à des « activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d’interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ». D’autre part, certains passages des instructions officielles correspondent aux buts généralement assignés aux rituels. Je note entre autres, la nécessité de donner à l’enfant des « repères », « des règles » pour assurer des « passages » ancrés dans la continuité scolaire.

Ainsi les textes prescriptifs présentent les activités ritualisées comme des situations d’apprentissage devant s’articuler aux grands domaines d’activité. Toutefois, il revient au maitre de veiller à ce que les activités qu’il propose aux élèves favorisent chez ces derniers une progression dans leurs acquisitions. Reste à savoir comment l’enseignant peut s’y prendre pour amener l’élève à apprendre durant les rituels, et quels sont les contenus d’enseignement et d’apprentissages que ce type de situation permet d’aborder.

Partie 2

Approche empirique des contenus d’enseignement et d’apprentissage de la maternelle

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉTUDE, DES OUTILS D'INVESTIGATION ET DES TECHNIQUES D'ANALYSE UTILISÉS

Après avoir mis en relief, dans les précédents chapitres, l'évolution des contenus d'enseignement et d'apprentissage prescrits pour la maternelle ainsi que les recommandations destinées à aider les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches, je vais dans cette deuxième partie, commencer par présenter mes orientations méthodologiques en insistant d'une part sur le cadre de l'étude, les caractéristiques des participants, les corpus constitués, et d'autre part sur les outils d'investigation et les techniques d'analyse.

I. PRESENTATION DU CADRE D'ETUDE

La réalisation de ce travail de recherche a été menée dans quatre établissements de l'académie de Lille. Située dans la zone B de Villeneuve d'Ascq Sud, l'Ecole Paul Fort est une école maternelle publique, ayant plus de cent élèves inscrits. Cet établissement public accueille un profil d'élèves mixte, c'est-à-dire des enfants issus des familles modestes et de cadres pour certains. Dans cette structure scolaire, seuls les élèves d'une classe hétérogène composée de moyens et grands (classe A) ont participé à la recherche. L'âge moyen de la classe est de 4 ans et 9 mois. Cette classe est sous la responsabilité d'une femme, dont l'âge avoisinait la quarantaine et une expérience à son actif de 8 ans d'enseignement.

La deuxième école dénommée Ecole Maternelle Toulouse Lautrec, est située dans la zone B de Villeneuve d'Ascq Sud et dépend également de l'académie de Lille. C'est un établissement public dont le profil des élèves est aussi mixte. Environ une soixantaine d'élèves y sont inscrits et pour mon étude j'ai choisi une classe d'élèves de grande section (classe C). L'âge moyen était de 5 ans et 3 mois et le nombre d'enfants ayant participé à l'étude était plus d'une vingtaine. Cette classe est tenue par une enseignante qui totalise six ans d'expérience dans l'enseignement. Elle est âgée de trente cinq ans.

La troisième école est l'Ecole Chopin, qui est un établissement d'utilité publique et dépendant également de l'académie de Lille. Situé dans la zone B de Villeneuve d'Ascq Sud, l'Ecole Chopin est fréquentée par un profil d'enfants assez homogène ; c'est-à-dire qu'en

majorité, les enfants inscrits sont issus des familles de cadres, soit à peu près cent soixante huit élèves inscrits. Une classe hétérogène (classe B) a retenu mon attention dans le cadre de cette étude. Celle-ci était composée d'élèves de petite, moyenne et grande section, et l'âge moyen de la classe était de 4 ans et 5 mois en début d'année. Cette classe était aussi sous la responsabilité d'une femme, dont l'âge était de trente cinq ans révolus et totalisant dix ans d'ancienneté dans l'enseignement.

La quatrième et dernière école est l'Ecole Van Der Meersch. Cet établissement dépend de l'académie de Lille et est située dans la zone B de Villeneuve d'Ascq Sud. Il comprend quatre vingt deux élèves inscrits. Ici, une classe hétérogène (Petits, Moyens et Grands) a participé à mon étude (classe D), soit une vingtaine d'élèves dont l'âge moyen était de 4 ans et 3 mois. Cette classe était tenue par une maitresse âgée de trente sept ans et ayant à son actif huit ans d'expérience dans la profession.

	Ecole Paul Fort (classe A)	**Ecole Toulouse Lautrec (classe C)**	**Ecole Chopin (classe B)**	**Ecole Van Der Meersch (classe D)**		
					Total élèves	Total Ens.
Effectif total*	82 élèves	168 élèves	68 élèves	102 élèves	420	
Participants	26 élèves	26 élèves	26 élèves	26 élèves	104	
Age moyen	4,9 ans	5,3 ans	4,5 ans	4,3 ans		
niveau des enfants	M/G	G	P/M/G	P/M/G		
Personnel	Enseignante	Enseignante	enseignante	enseignante		4
Age	40 ans	35 ans	36 ans	37 ans		
Pratique du dispositif	8 ans	2 ans	5 ans	3 ans		

*L'effectif total renvoie au nombre d'élèves inscrits dans chaque école. P : Petite section ; M : Moyenne section ; G : Grande section ; Ens : Enseignante.

Tableau 8 : Présentation des caractéristiques des participants

En définitive, je dirai que sur quatre classes environ, une centaine d'élèves appartenant à la petite, moyenne et grande section ont pris part à cette recherche et quatre enseignantes, comme cela est indiqué dans le tableau récapitulatif ci-dessous. Il est essentiel de noter que la mise en place du dispositif visant la prise de parole devant le groupe classe varie d'une école à une autre, donc d'une enseignante à une autre. Ainsi, pour l'Ecole Toulouse Lautrec, elle date de deux ans, à l'Ecole Chopin cela fait cinq ans que le dispositif est pratiqué, tandis que

pour l'Ecole Van Der Meersch, celui-ci date de trois ans. Enfin, s'agissant de l'Ecole Paul Fort, la mise en place remonte à huit ans.

II. LES OUTILS D'INVESTIGATION

Dans le cadre de cette recherche j'ai eu recours à deux techniques de recueil, à savoir l'observation et l'entretien. Ce faisant, mon travail s'inscrit dans le champ des études dites qualitatives. En se démarquant considérablement des disciplines telles que la psychologie ou la sociologie, les sciences de l'éducation ont pris un tournant avec le développement de méthodologies mieux adaptées aux objectifs de recherche propres à leurs champs d'études (Deschenaux, 2013), méthodologies qualitatives reconnues par bon nombre de chercheurs et très fréquemment utilisées. Des auteurs comme Kuhn (1962) et Morgan (2007) ne manquent pas de souligner que le paradigme interprétatif, qui valorise les méthodes qualitatives, est né d'une révolution scientifique, puisque plusieurs chercheurs constataient des limites au paradigme positiviste, clairement caractérisé par les méthodes quantitatives. Dans cette perspective, Deschenaux, Laflamme & Belzile (2011) indiquent ce développement en montrant à partir de trois études que les méthodes qualitatives sont plus intensément utilisées depuis le tournant des années 1990.

Par ailleurs, l'utilisation de l'entretien en sciences humaines et en sciences de l'éducation a toujours été une pratique courante pour les chercheurs. En utilisant cette technique, les chercheurs ont pour objectif principal de produire un matériau et restituer des informations sur la base d'un corpus qui réponde aux objectifs de l'étude envisagée. L'entretien offre au chercheur la possibilité de se situer au niveau des confessions du discours des personnes enquêtées, en se servant des indicateurs comme le contenu du discours, ses effets et les interactions. La valorisation d'une telle technique de collecte des données se concentre sur l'analyse de l'ensemble des interactions entre les éléments impliqués dans la situation d'étude (sujet-objet). Ici, l'entretien croise et nourrit les interactions, il est à la fois un enjeu et un jeu d'échange en miroir entre acteurs aux objectifs différents, tout autant qu'une relation ambiguë avec des sujets eux-mêmes amenés à conduire des entretiens avec leurs sources (Broustau et al, 2012).

Pour Lahire (2012), l'entretien peut viser des buts différents selon les interactions des recherches, en ayant conscience de ce substrat, le chercheur garde en mémoire l'idée que l'entretien et le questionnaire restent des outils de collecte des données centrés sur le discours. Ainsi, cette collecte doit obéir à un certain protocole, à un respect de règles c'est-à-dire que le recours à l'entretien de recherche débouche sur la production de certaines pratiques concernant les protocoles et les grilles de questionnement (Heurtin, 2007) ou les interactions avec les enquêtés et les statuts attribués aux discours collectés (Demazière & Dubar, 2004). C'est la méthode qui permet de saisir les expériences vécues des enquêtés, comprendre la signification des faits étudiés pour appréhender les interprétations que les individus font des situations et modes auxquels ils participent (Demazière, 2012). Au sortir de cette vision globale de la technique d'entretien, qu'en est-il de l'entretien au sosie ?

1. L'entretien semi-directif articulé à la technique d'entretien au sosie

La technique du sosie, mise au point au sein du constructeur automobile Fiat dans les années 1970 par Oddone au cours des séminaires de formation ouvrière de l'université de Turin (Oddone & al., 1981), repose sur un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : "Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?". Chez Oddone (Oddone & al., *ibid.*), le travail d'instruction portait sur quatre domaines d'expérience professionnelle : les rapports à la tâche, les rapports aux pairs dans le(s) collectif(s), les rapports à la hiérarchie, enfin les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail.

Les approches qualitatives connaissent un renouveau caractérisé par des méthodes diversifiées et des champs d'intervention en développement (Bruchez, Fasseur et Santiago, 2007). La technique d'entretien au sosie appelé aussi entretien centré sur l'activité prend sa source dans les théories de l'activité (Cole, Engenström & Vasquez, 1997 ; Ratner, 1991). Les travaux de Clot et son équipe ont développé une forme d'entretien centrée sur l'activité issue des travaux de Odonne (Oddone, Re & Briante, 1981), (Clot, 1999, 2001 ; Clot & Faïta, 2000; Scheller, 2001, 2003). Ce type d'entretien est principalement développé dans le cadre de la psychologie du travail. Une consigne originale le constitue : « Demain je dois te remplacer : dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ». Celle-ci doit permettre au sujet d'entamer un dialogue avec le « chercheur », avec l'objectif d'entrer

dans les détails du faire et des manières de faire et d'agir qu'il juge pertinents pour une transmission à son hypothétique remplaçant. Le chercheur est le garant d'une conduite de l'entretien qui se centre sur la description minutieuse de l'activité et non sur des représentations générales ou même des considérations affectives.

Il s'agit de comprendre avec le sujet comment il organise son action, plutôt que ses motivations. Décrire le comment de son activité plutôt que le pourquoi, permet cette centration sur les raisons d'agir plutôt que sur l'être. Cette technique au sosie a été couplée par l'entretien de recherche semi-directif (Blanchet & Gotman, 1992 ; Boutin, 2000). Ici, le sujet est invité à s'exprimer d'abord spontanément, puis le chercheur dirige l'entretien en fonction d'implicites qu'il a repéré au préalable, d'interprétations personnelles qu'il désire vérifier. Dans le cadre de mon étude, j'ai été emmenée à adapter ma grille d'entretien non seulement à mon cadre d'étude, mais également à l'objectif qui était assigné à ma recherche. C'est dans cette optique, que j'ai reformulé la consigne de départ. Consigne qui a été dite aux enseignantes de la manière suivante « Maintenant, supposons que je sois ton sosie et que l'an prochain je me trouve en situation de te remplacer dans ta classe pour mener le Quoi de neuf. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que je me « tire le mieux possible de cette affaire » ? De cette consigne découle les questions suivantes :

- Comment je mets en place le dispositif ?
    - Avec les élèves
    - Avec les parents
    - Quelle organisation dans la classe ?
- Quelle préparation je fais à l'avance ?
    - Y a-t-il des objets interdits ?
- Le jour même, à quel moment de la journée est mise en place l'activité ?
    - Combien d'inscriptions possibles ?
    - Combien de temps ?
    - Est-ce important que ça soit eux qui s'inscrivent ?
- La prise de parole des élèves ? La mienne ? Mon statut ? Les liens avec les apprentissages effectués en classe ? J'évalue ?
- Et les textes écrits, qu'est-ce que j'en fais ?
- La situation évolue-t-elle dans l'année ? Des changements à apporter ?

- Est-ce possible d'aborder des notions, des savoirs, de donner des informations, de rectifier les dires d'un élève ?
- Dans cette situation, les enfants sont élèves ou est-ce une simple conversation ?

Cette technique a longtemps été inscrite dans un champ où la problématique de l'enseignant dans tous ses états a été abordée, c'est-à-dire que les recherches étaient plus portées sur le rôle, les pratiques, le sens, le métier, etc., de l'enseignant. A titre d'exemple Marcel et Rayou (2004) se sont appuyés sur les activités d'une vingtaine d'enseignants associés exerçant en lycée et lycée professionnel dans les disciplines scientifiques et techniques. Cette étude visait à distinguer les compétences des enseignants dans trois classes de situations : en cours, en travaux pratiques (ou en atelier) et dans des activités sur projet comme les PPCP (*projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, dispositif d'enseignement instauré au lycée professionnel) ou les TPE (travaux personnels encadrés, dispositif d'enseignement mis en place au lycée d'enseignement général et technologique).* Dans un même registre, Bru (2002), est arrivée à démontrer que les compétences déclarées divergent en partie des compétences effectivement développées dans l'action, ainsi la complexité de leur nature est basée sur des confrontations entre les dire (préalables), les faire (*in situ)* et les reconstructions (*a posteriori*) des activités.

Ainsi, dans les objets du travail de l'enseignant définis par Durand (1996), notre étude cherche à montrer l'accès à l'apprentissage, dans une perspective plus globale en s'appuyant sur la mise en place du dispositif, les difficultés rencontrées et le positionnement de l'enseignante dans une vision introspective. Autrement dit, cette technique d'entretien au sosie n'est pas considérée comme une méthode où toute la rigueur de la démarche doit être maitrisée au point de limiter tous les biais possibles, mais tout simplement comme un outil de collecte des données. Outil qui donne l'opportunité à l'enseignante d'être à la fois actrice et juge du dispositif mis en place. C'est là toute la différence avec l'entretien semi-directif et l'avantage de l'entretien au sosie tel que je l'ai mené.

2. L’observation

L’observation est une pratique sociale couramment utilisée en sciences humaines. Elle se caractérise par le fait qu’elle soit une observation armée, c’est-à-dire qu’elle est mise en pratique à partir des questionnements et des hypothèses qui sont préalablement posées et émises liées à l’étude à mener. Comme dans toute démarche scientifique, la différence entre le regard et l’observation, c’est le fait que pour une question de crédibilité et de rigueur, l’observation d’un phénomène ou d’une situation repose sur une grille. Pour mémoire, ma recherche porte sur les contenus d’enseignement et d’apprentissage construits durant des situations de parole.

A cet effet, je me suis référée à des grilles d’observation. Ces grilles ont été élaborées en cours d’observation, afin de ne point se tromper sur les indicateurs à prendre en compte. Comme le soulignent Beaud & Weber (1997), si ces outils produisent la recherche, ils sont aussi produits par elle et ne peuvent être inventés hors du terrain. L’observation directe, communément inscrite dans le registre des méthodes qualitatives, peut revêtir une dimension quantitative avec l’introduction d’opérations de comptage, c’est-à-dire lorsque la statistique s’invite lors des séances de dépouillement des données brutes, en vue d’une quantification fréquentielle de celles-ci. Devant ces différents types d’observation, j’ai opté pour une observation armée d’un dictaphone.

La pratique de l’observation armée se développe de plus en plus lors des enquêtes et autres études de terrains. Cette forme d’observation en général et l’observation armée d’un dictaphone en particulier a pour avantage de permettre au chercheur d’avoir accès à un ensemble de données verbales que lui fournit l’enquêté et/ou l’environnement. De plus, l’observation armée au dictaphone est une pratique sociale et singulière qui a pour le chercheur un double intérêt ; d’abord elle lui permet d’être témoin des faits et ensuite elle lui donne la possibilité de tout enregistrer afin de ne rater aucune information verbale issue des échanges qui se produisent en sa présence.

Dans le cadre de ma recherche cela a été déterminant parce qu’elle a permis d’établir une relation de face à face avec les enfants observés dans le milieu d’apprentissages qu’est la classe, d’une part et de percevoir ce qui se jouait et ce qui se produisait durant ces moments

d'apprentissages, d'autre part. Sur la base des données recueillies tout au long de cette recherche, à l'aide de mon dictaphone, j'ai pu enregistrer la teneur des échanges verbaux entre les acteurs de la situation observée (enseignante et élèves). Echanges qui ont par la suite été transcrits afin de constituer un autre de mes corpus de recherche.

III. LES CORPUS CONSTITUÉS

Pour mon étude, j'ai choisi un échantillon composé de quatre classes appartenant à des structures différentes situées dans la zone B de Villeneuve d'Ascq Sud. Une centaine d'enfants a été observée pendant des séances de classe. Ce qui a motivé le choix de nos participants c'est la présence d'un dispositif impliquant une prise de parole d'un élève devant le groupe classe. A cela s'ajoute les données transcrites des entretiens menées avec les enseignantes. Ici, je tiens à signaler qu'une des enseignantes n'était pas favorable à la réalisation d'un entretien.

J'ai donc eu à analyser trois entretiens menés en « face à face » avec les enseignantes à l'aide d'un dictaphone. Chaque entretien a duré plus d'une cinquantaine de minutes et a été enregistré et transcrit intégralement (cf. Annexes 4, 5 et 6). Mais auparavant, j'avais élaboré un guide d'entretien (cf. Annexe 7), structuré en une huitaine de questions. Les trois premières abordent successivement l'importance que revêt un tel dispositif au sein de la classe et les différentes perceptions ou opinions des participantes par rapport aux situations d'apprentissage mises en classe. La quatrième question s'intéresse davantage à la place occupée par chaque moment de langage dans l'organisation générale de la classe. Enfin, les quatre dernières quant à elles, interrogent la manière dont l'enseignante s'y prend pour préparer ce dispositif, sa posture lorsque l'élève est en situation de prise de parole, ainsi que les critères d'évaluation de la séance.

En ce qui concerne les données issues de l'observation, il est apparu, au moment d'entamer le travail de transcription, que dix séances étaient inexploitables en raison de la mauvaise qualité acoustique des enregistrements. Il me restait donc 40 séances (soit dix heures d'enregistrement) qui ont été retranscrites à l'aide des conventions présentées à la page suivante. À ce propos je tiens à souligner que les informations relatives au rythme des échanges (mots interrompus, pauses au sein d'une prise de parole) ainsi que la manière dont les tours de parole s'élaborent (présence de chevauchement, rapidité dans l'enchaînement

entre deux tours de parole) n'ont pas été codifiées au sein de mes conventions, ceci afin de faciliter la lecture des transcriptions. J'ai effectivement constaté qu'au cours des échanges, la parole des élèves étaient généralement hachée. Et, en dépit de la règle organisant les tours de parole il arrivait souvent qu'au moins deux élèves parlent en même temps. De fait, si j'avais décidé de représenter ces éléments cela aurait surchargé mes transcriptions au point d'en rendre l'analyse plus ardue.

Conventions de transcription

L'enseignante est représentée par : Ens

Un élève non identifié : E

Plusieurs élèves prennent la parole en même temps : EE

Un élève identifié est représenté par les trois premières lettres de son prénom, exemple pour Sarah on aura : Sar

Un passage inaudible est représenté par : xxx

Les commentaires relatifs aux actions non verbales et verbales sont mis entre parenthèses ( )

Le volume fort de la voix est représenté par des lettres en capitales

Dans la même logique, j'ai supprimé les échanges en aparté des élèves ainsi que les interventions de l'enseignante pour rétablir l'ordre (interdire le déplacement de certains élèves, organiser l'ordre de présentation des élèves…) ce qui a pour conséquence de « lisser » les séances. Le corpus a donc été construit avec comme objectif de soumettre à l'étude des données verbales permettant de répondre à la question de savoir quels contenus d'enseignement et d'apprentissage sont présents au cours de ces moments de classe. Tout échange susceptible de parasiter ce travail n'a donc pas été transcrit.

D'autre part, afin de faciliter la compréhension de certains échanges il m'a semblé essentiel d'introduire des informations complémentaires relatives notamment au comportement non verbal des locuteurs tel que les hochements de tête ou les doigts levés. Pour cela, j'ai mis en articulation les notes contenues dans la grille d'observation et les enregistrements audio réalisés. En outre, vu que les enseignantes[21] ne se sont réclamées d'aucune pédagogie spécifique, j'ai choisi de constituer un corpus unique des données verbales transcrites sans établir de différenciation entre les classes. En effet, des auteurs comme Delcambre (2005), Reuter (dir. 2007), Dupré (2010) et Moulatsa Moundounga (2011)

[21] J'utilise le féminin car les classes observées étaient toutes tenues par des femmes.

ont montré que l'orientation pédagogique a une influence à la fois sur la manière d'enseigner et sur les apprentissages que réalisent les élèves. D'où le fait qu'elle prend généralement le statut de variable indépendante au sein d'études didactiques. Dit plus clairement, l'inscription pédagogique permet par exemple d'expliquer les variations de performance constatées entre deux groupes scolaires.

En optant pour la composition d'un seul corpus, je veux mettre l'accent sur les contenus (disciplinaires ou non) convoqués par les différents acteurs (enseignantes et élèves) au cours des présentations orales et minorer ainsi la question sociologique des inégalités sociales. Pour autant mon travail a néanmoins à voir avec ce que Daunay (2011 : 53) nomme « la problématique "socioculturelle" » puisqu'il va s'agir de montrer entre autres comment dès la maternelle, l'école amène les jeunes enfants à construire un rapport réflexif au langage (Lahire, 2008).

IV. TECHNIQUE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

Dans l'optique de mettre en relief les conceptions des enseignantes sur les contenus d'enseignement et d'apprentissages susceptibles d'être abordés au cours des interactions entre les locuteurs j'ai préconisé une codification des propos transcrits. Pour L'Écuyer (1988 : 64) c'est une sorte de « dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens ». Dans la même perspective, Van der Maren (1996 : 432) affirme que l'étape du codage a pour but de « repérer, de classer, d'ordonner et de condenser » les énoncés, pour ensuite organiser les différentes unités de sens. Mais que ce soient des catégories ou des codes, ils ont la même signification, pour Delpéteau (2000). Néanmoins, Bardin (1977, cité par l'Écuyer, 1988 : 120) souligne que ce qu'il faut retenir c'est que: « Quels que soient les critères retenus, le but premier de toute catégorisation est de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes ». Ainsi, le type de codage choisi a été le codage mixte. Il permet, selon Van der Maren (1996 : 437) de procéder à des ajustements progressifs des premières codifications, lorsque « de nouvelles unités de sens apparaissent » ou de « modifier la formulation du code ». J'ai donc procédé à un premier repérage des thèmes afin d'effectuer un découpage du texte en unités de sens. Une fois que les catégories et les codes ont été isolés, j'ai pu commencer l'analyse et classer les unités de sens identifiées.

CHAPITRE 6 : ANALYSE GENERALE DES CORPUS CONSTITUÉS

Je dresse ici une présentation générale des informations qui ont émergées des analyses menées sur les dires des enseignantes au sujet du dispositif observé, ainsi que sur les échanges verbaux entre les acteurs durant les présentations orales. Mon regard étant porté principalement sur la mise en relief des contenus d'enseignement et d'apprentissages, il s'agit de mettre en parallèle les contenus potentiellement présents avec les contenus réellement construits. Mais, avant cela je fais une description du déroulement des séances observées en mettant l'accent sur les caractéristiques organisationnelles et discursives dudit dispositif.

I. LES CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES DU DISPOSITIF OBSERVÉ

Dans le cadre des activités quotidiennes de la classe, les enseignantes[22] proposent aux élèves un moment d'échanges durant lequel des élèves prennent place, à tour de rôle, devant le groupe classe afin de présenter des objets apportés de la maison, ou une œuvre (dessin, construction) faite pendant le moment de l'accueil. Chaque présentation est soutenue par des questions de la maitresse. Ensuite, chaque présentateur est interrogé par les autres élèves au sujet de son objet et du contenu de son discours. C'est ce temps que je nomme « présentation orale » et que l'on retrouve dans les classes sous l'appellation de « quoi de neuf », « entretien du matin », « temps des présentations » ou « présentation du cahier de vie ». Quelles sont les spécificités d'une telle situation de communication ?

1. Les caractéristiques relatives à la mise en situation

Les observations que j'ai menées dans le cadre de la réalisation de mon Master 2 Recherche (Moulatsa Moundounga, 2011) m'ont permis de montrer que la situation de présentation orale est instituée comme étant une activité ritualisée. Cette caractéristique de rituel tient d'une part au fait qu'elle se répète dans le temps avec une plage horaire et un lieu spécifiques pour son déroulement. Et, d'autre part, il y a le recours à des phrases telles que

[22] Je parle au féminin car les classes observées étaient toutes gérées par une femme. L'utilisation du masculin est réservée ici pour faire référence à la profession de manière générale, par exemple en ce qui concerne les instructions officielles.

« C'est l'heure du quoi de neuf », « Qui a des remarques et des questions ? » et le « quoi de neuf est terminé » ; phrases qui marquent le passage d'une phase à une autre de la situation de communication. A côté de cela, j'ai pu noter que la décision de s'inscrire pour faire l'activité de présentation orale incombe à l'élève à qui l'enseignante laisse la liberté de choisir l'objet à présenter.

Dans l'ensemble de mon corpus les présentations orales ont lieu au sein de l'espace classe et se déroulent en grand groupe. Généralement, les élèves sont au coin regroupement, assis sur des bancs disposés en forme de U face au tableau, sauf dans la classe C où les élèves sont assis sur des tables-bancs disposés en rangées face au tableau. L'enseignante invite l'élève qui présente à se placer dos contre le tableau, de manière à faire face à la salle. En effet, le début de chaque présentation est marqué par des déplacements d'acteurs orchestrés par la maîtresse « *Bon les enfants qui se sont inscrits et qui ont rapporté quelque chose à montrer à la classe vont venir chacun leur tour nous en parler* » (Annexe 16 : séance A1 Tp1), « *aujourd'hui on a deux enfants qui se sont inscrits pour faire le quoi de neuf. Lesly tu veux commencer ? (l'élève fait oui de la tête) alors viens te mettre devant.* » (Annexe 16 : séance A3 Tp1). Ce dispositif matériel confère à l'élève qui fait la présentation orale la place centrale durant les échanges.

2. Les caractéristiques relatives à la mise en situation

Je suis partie de la mise en situation des élèves afin d'identifier la façon dont s'organisent les interactions au cours de chaque séance observée. Concrètement, je suis allée voir ce que faisaient les acteurs tout au long des présentations. Pour cela, j'ai découpé chaque présentation orale en séquences susceptibles de rendre compte de ce qui se passe durant les échanges : de quoi on parle ? Qui en parle ? A qui s'adressent les propos tenus ? Il ressort de ce découpage séquentiel qu'au début de chaque séance l'enseignante prend la parole pour annoncer le début de la présentation orale et rappeler aux élèves la consigne : « *Bon on va commencer le quoi de neuf, je rappelle que la personne qui raconte prend ma place, on pourra lui poser des questions mais d'abord il faut la laisser parler. Vas-y Nisrine on t'écoute* » (Annexe 16 séance C5 Tp1).

Il revient ensuite à l'élève qui présente de s'installer face au groupe afin d'entamer son propos. Soit il commence son récit : « *En fait avec mon papa on a fait notre passeport, c'est parce que y avait une dame qui nous a dit que le passeport il doit être en couleur. J'avais*

peur que moi je parte toute seule en voyage. Mon papa m'a dit que je dois faire ma photo pour mettre dans le passeport. Après on est rentré à la maison et je me suis reposée et c'est tout » (Annexe 16 séance C5 Tp2). Soit il présente l'objet apporté : « *J'ai ramené le livre du loup qui veut changer de couleur* » (Annexe 16 séance A1 Tp36). S'ensuit une série de questions censées permettre à l'élève qui fait la présentation d'apporter des informations supplémentaires sur l'objet de son discours : « *Vous devez donc faire attention à ce que va dire Julie, et vous posez de VRAIES questions qui vont nous intéresser et permettre à Julie de raconter plus de choses, de nous donner plus de détails sur ce qu'elle a fait* » (Annexe 16 séance C9 Tp1). Puis, l'enseignante met fin aux interrogations en demandant à l'élève d'aller ranger l'objet apporté et/ou en le remerciant pour sa présentation.

Il apparait que les questions posées aussi bien par les élèves auditeurs que par l'enseignante font partie intégrante de la présentation orale puisqu'elles conduisent l'élève qui présente soit à situer l'évènement auquel il fait référence dans l'espace « *tu étais allée où en voyage ?* » et dans le temps « *c'est à quelle heure qu'ils étaient ouverts les dinosaures ?* » ; soit à renseigner sur les autres protagonistes de l'histoire « *est-ce que aussi y avait ta sœur ?* » et à rendre compte de ses motivations « *pourquoi tu es allé aux magasins ?* » ; ou encore à informer sur l'origine de l'objet présenté «*Tu l'as acheté où ?* ». Autant d'éléments nécessaires par exemple à la mise en récit vu qu'ils contribuent non seulement à la construction de la représentation que les auditeurs vont se faire de la manière dont s'est déroulé le fait qui leur est rapporté, mais aussi à sa compréhension (Bres, 1994 ; Charaudeau, 1994).

Globalement, les présentations comprennent donc quatre moments. Le premier moment correspond à la désignation par l'enseignante de l'élève qui présente. Dans le deuxième temps l'élève désigné s'installe face au reste de la classe et prend la parole pour nommer l'objet apporté et/ou dire l'expérience qu'il a vécue. Le troisième moment comprend les interventions de la maîtresse et des autres élèves. Et dans le quatrième temps l'enseignante clôt la présentation. Cette structuration amène à penser que les participants (maitresse et élèves) ont des rôles spécifiques à tenir.

Ainsi, il revient à l'enseignante d'assumer les tâches d'ordre organisationnel liées à l'ouverture et à la clôture des présentations (quels sont les élèves qui ont des choses à montrer/dire à la classe ? Dans quel ordre vont-ils passer ? Combien de temps va durer chaque

présentation ?), ce faisant elle valide les déplacements des élèves au sein de l'espace classe et institue l'élève qui présente dans son rôle. Pour l'élève qui fait la présentation il s'agit non seulement d'occuper la place de la maîtresse (mise en scène) mais aussi de tenir le rôle de premier locuteur face aux autres élèves tantôt auditeurs, tantôt questionneurs. Telle est la répartition qui découle de l'organisation structurelle des présentations orales.

II. LES CARACTÉRISTIQUES DISCURSIVES DU DISPOSITIF OBSERVÉ

La situation de présentation orale que j'ai été amenée à observer dans quatre classes de maternelle met en scène un élève locuteur principal qui prend la parole face au reste de la classe afin de parler d'un objet (un livre, un dessin, une figurine…) qu'il a ramené et/ou d'un événement qu'il a vécu hors de l'école. Il s'agit donc pour ce dernier de varier ses productions langagières puisqu'elles sont susceptibles de porter aussi bien sur une réalité présente (ici et maintenant) que sur une expérience passée. C'est ce que Prouilhac (2001-2002) nomme la mobilité énonciative.

Ceci étant, laquelle de ces productions langagières a été le plus souvent effectuée par les locuteurs principaux? Pour répondre à cette question je me suis intéressée à la forme de discours dans laquelle s'est engagé chaque élève qui présente, en prenant comme indicateurs le temps des verbes (présent, passé, futur), les marqueurs énonciatifs de l'espace (là, ici, devant, en-dessous…), et les marqueurs de la temporalité (hier, l'autre jour, avant, après, demain…). Il apparaît que les élèves ayant réalisé des présentations ont inscrit leurs prises de parole essentiellement dans trois formes de discours, à savoir la description, l'explication et la narration.

Formes discursives	effectif	Pourcentage
Description	14	24%
Explication	11	18%
Narration	34	58%
Sommes	59	100%

Tableau 9 : Répartition des formes discursives dans le corpus

La forme de discours la moins utilisée est l'explication, présente dans seulement 18% des présentations. Les élèves qui s'y sont engagés l'ont fait afin d'expliciter une démarche. En effet, ce type de discours est réalisé par des élèves qui ont apporté une de leurs productions

personnelles (dessin, coloriage, peinture) et donnent des éléments de réponse aux questions en « pourquoi » et en « comment » formulées par les locuteurs secondaires et la maîtresse. Puis vient la description, réalisée dans 14 présentations. Il s'agit aussi bien de la simple dénomination de l'objet apporté que de l'énumération des différents éléments qui le composent. Les élèves qui se sont inscrits dans ce type de discours s'expriment à propos de ce qu'ils montrent au reste de la classe, d'où l'usage du présent de l'indicatif.

Enfin, dans 58% des présentations orales les locuteurs principaux se sont engagés dans le récit de petits événements de la vie quotidienne, avec ou sans support. C'est donc le discours narratif qui est privilégié. A cet effet, les verbes utilisés sont soit au passé composé (*hier je suis allée au basket*), soit à l'imparfait (*j'étais au parc*), et les narrateurs ont recours aux mots ou expressions tels que « hier », « l'autre jour » qui participent à l'inscription dans le passé du fait rapporté. De plus, la présence majoritaire des pronoms personnels « je » mis pour l'élève qui raconte et « nous » mis pour parler de l'élève et des personnes avec qui il a partagé l'expérience relatée ainsi que l'usage des possessifs « mon, ma et nos » témoignent du rôle prépondérant que tient l'élève locuteur principal dans le récit produit. Il en découle une différence de rapport entre l'élève narrateur et ses interlocuteurs face à l'objet du discours. En effet, le statut de « racontant » place l'élève qui fait la présentation orale dans la position de celui qui sait quelque chose qui a eu lieu dans le monde tandis que ses interlocuteurs, l'enseignante et les autres élèves, l'ignorent. La parole de récit tient donc lieu de « témoignage du réel » (Charaudeau, 1994). Ce qui suppose de la part de l'énonciateur une prise de parole en position dominante forte c'est-à-dire une sur-énonciation (Delamotte-Legrand, 2004 ; Rabatel, 2002).

Sur le plan langagier, la narration tout comme l'explication effectuée dans ce contexte, consiste à faire référence à une situation passée. Les locuteurs se sont donc engagés dans un dire déconnecté de son environnement immédiat, du déroulement de l'action. Pour ce faire ils ont eu recours à ce que les textes officiels présentent comme étant le « langage d'évocation » et qui correspond à une énonciation distanciée (Prouilhac, *ibidem*). Aussi, l'école maternelle en plaçant « le langage au cœur des apprentissages »[23] se propose d'offrir aux enfants de multiples occasions de perfectionner ce type d'énonciation. Ce faisant, ils construisent un langage de plus en plus décontextualisé et dont la compréhension ne va dépendre que des

[23] Depuis les textes officiels de 2002

mots. Par conséquent, l'intérêt de la situation de présentation orale est d'apparaitre comme un dispositif favorable à l'élaboration d'un travail d'apprentissage allant d'une énonciation de proximité à une énonciation distanciée. Reste à savoir comment s'effectue ce passage. En quoi les échanges entre les participants, notamment entre l'enseignante et les locuteurs principaux, vont-ils contribuer à la maitrise par ces derniers de l'énonciation distanciée ?

III. DES CONTENUS POTENTIELS AUX CONTENUS CONSTRUITS DURANT LES PRÉSENTATIONS ORALES

Au cours des entretiens réalisés avec les enseignantes j'ai abordé la question de savoir ce qui, selon elles, s'enseigne et s'apprend durant ces moments de présentations orales. Leurs propos ont été soumis à une analyse de contenu propice à la saisie d'éléments de discours et de la manière dont ils sont articulés les uns aux autres. Les contenus mis en évidence dans ce contexte sont de l'ordre du possible puisqu'ils découlent d'un dire sur le faire. À côté de ça, j'ai analysé les échanges verbaux entre les locuteurs de manière à pointer les contenus d'enseignement et d'apprentissages effectivement présents durant les présentations orales. Ce sont les résultats de ces analyses que je livre ici.

1. Les contenus potentiels des présentations orales

Selon L'Écuyer (1990 : 120), « l'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories […] dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies ». L'un des avantages de cette méthode, est qu'elle permet d'éviter de « porter des jugements de valeur sur un message ; on veut connaître ce que le messager a voulu dire avec précision et objectivité » (Delpéteau, 2000 : 294).

Cette méthode de traitement de données préconise six grandes étapes, mais je n'ai retenu que quatre (la collecte des données, le choix et la définition des codes, le processus de codage des documents et l'analyse et l'interprétation des données) ; en raison du nombre restreint de participantes interrogées, l'étape « quantification et traitement statistique » n'a pas d'influence majeure dans mon étude. En outre, l'analyse de contenu, pour L'Écuyer (*ibidem* :

101) comporte une part descriptive sur « la façon dont les choses se présentent » et une part interprétative, qui permet d'aller « au delà » de la seule analyse descriptive. Poursuivant son propos, cet auteur déclare qu'« il n'y a pas de bon niveau d'interprétation en soi, le meilleur étant celui qui permet de répondre aux questions soulevées par les objectifs de chaque recherche ».

Après transcription de tous les entretiens effectués, il apparait que le dispositif de présentation orale consiste tout d'abord à instaurer une forme de continuité entre la sphère familiale ou domestique de l'enfant et la sphère scolaire, donc l'institution. Les enseignantes reconnaissent qu'à travers cet exercice, l'enfant a la possibilité de faire un choix sur l'objet qu'il souhaite présenter à la classe et lorsque le choix est porté sur un objet relevant de l'espace personnel par exemple (tickets de cinéma, photos de famille, documents personnels, voyage, sortie en famille, etc.), l'enfant livre son vécu et ses émotions. Le constat fait ici, est que les enseignantes préparent les élèves à la réalisation d'un compte rendu de sortie.

À travers cette pratique, c'est l'apprentissage à la fois du langage qui se fait à travers la syntaxe à utiliser, le vocabulaire adéquat en fonction de l'objet présenté. Néanmoins, cette activité implique la préparation de l'enfant en amont. D'où l'appel à contribution qui est fait aux parents par l'une des maitresses lors de la réunion de rentrée :

> *[…] l'écrire dans le cahier de vie, parce que la réunion des parents c'est bien, j'ai discuté, soit les parents ne sont pas là, soit les parents étaient là, en fait on se rend compte à l'usage qu'ils ne savent pas ce que c'est quand même. Ils ne savent pas ce que l'enfant doit apporter, ils ne savent pas, […], je préférerai dans la logique des choses que ça soit dans le cahier de vie, parce que justement c'est parler de la vie à l'école, de ce qu'on peut faire du travail qu'on fait, etc., […]* (Enseignante A, cf. Annexe 4).

Dans ce même registre, les enseignantes peuvent informer les enfants ou la famille sur le type d'objets par exemple à apporter ou le processus même du dispositif :

> *[…], par exemple peut être donné, un exemple de ce que ça peut être, un type de « QUOI DE NEUF ? ». Je suis allé à la plage le weekend, j'emmène un coquillage le lendemain, voilà donc ça peut être ça. Bon je pense que là aussi beaucoup d'enfants qui en demandent, mais qui ne savent pas quoi emmener, qui ne savent pas, comment dire ? Ça peut être une chose comme je parlais, d'un coquillage, une chose qui n'a pas vraiment grosse valeur quoi, sauf pour l'enfant pas pour le parent. Parce que, bon de fois le parent a l'impression que ça doit être un truc (rire), […], donc voilà le principal c'est qu'on puisse en parler, discuter, que ça serve de point de départ à la prise de parole voilà, après ma foi, voilà on peut aussi venir avec rien, parce*

que en même temps les enfants qui sont déjà « forts monopolisateurs » de la part du « QUOI DE NEUF ? » ils vont s'inscrire tous les jours. Voilà donc le fait de devoir chercher quelque chose à apporter, […], ça le fait réfléchir un peu en dehors de la classe […] (Enseignante A, cf. Annexe 4).

L'apprentissage de la syntaxe passe par la connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la parole. Lorsque les enseignantes agencent les mots dans des phrases ou énoncés de façon précise, c'est, disent-elles, pour que les enfants progressent vers la maitrise de la langue en s'appropriant la syntaxe qui la caractérise. Ainsi, le développement des compétences syntaxiques fait l'objet d'une préoccupation quotidienne des maitresses. En effet, à travers les présentations orales, les enfants sont régulièrement mis en situation de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives et par là même des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives, etc. Par exemple, l'enseignante B déclare porter une attention à la manière dont les élèves formulent leurs propos:

[…] Mais, je pense qu'il faut reformuler si c'est mal reformulé, oui parce qu'il ne faudrait pas que tout le monde reste avec ça dans les oreilles, mais sans…. Je ne fais pas répéter, ça n'est pas un reproche voilà, c'est redit comme du point de vue vocabulaire, ça m'arrive de….à compléter un peu, comme ça je me dis que y a des petites choses qui sont lâchées, qui sont forcément prises par les enfants. (Enseignante B, cf. Annexe 5).

Lors de ces moments d'apprentissage du langage, les enseignantes disent adopter une certaine rigueur, car la capacité des enfants à structurer leur syntaxe est liée à la qualité et à la complexité de leurs énoncés. Elles se considèrent comme un réel modèle et une référence :

Alors moi je donnerai pour aider à préparer, il ne faut pas emmener quelque chose de tout fait, pour justement rebondir sur ce qu'ils emmènent, et le travail, il est plutôt après c'est-à-dire une fois qu'on a entamé une discussion sur quelque chose, c'est là, je pense que l'enseignant doit rebondir pour aménager la suite, avant euhhhh…non, toujours favoriser des situations d'échanges vrais, je trouve que c'est très important, on fonctionne comme ça pour le langage comme pour tout apprentissage en fait, je pense que les enfants, ils progressent que s'ils ont besoin (Enseignante B, cf. Annexe 5).

Selon Clark (1998), il y a une forte corrélation entre le parler des parents et adultes environnant et celui de l'enfant. Il ne mémorise donc pas seulement un mot auquel serait affecté un sens mais aussi son environnement. Ainsi, pour enrichir son vocabulaire, l'élève doit apprendre à connaitre et inter changer les mots connus et s'entrainer à construire des sens autour des mots inconnus, dans la situation d'apprentissage. En s'inscrivant dans cette approche, les enseignantes révèlent une pratique qui est source de réussite car elle contribue à

la fois à l'usage et à la production du lexique. Pour elles, partir par exemple du déjà su, c'est faire émerger les représentations de tous les élèves :

> *Soit dans la visée de faire parler l'enfant plus que ce qu'il ne faut, soit dans le côté « ah ce que tu dis, c'est intéressant on va approfondir, en dire un petit peu ». Si c'est quelque chose qu'on ne connaissait pas, donc on va en parler, je pense s'il y a une situation.* (Enseignante D, cf. Annexe 6).

Bentolila, Boisseau, Boniface, Denhiere, Jhean-Larose & Pioche (2011) soulignent l'importance du vocabulaire dans la réussite scolaire des élèves. Ils proposent différentes recommandations. Ils suggèrent d'installer avec les enfants, dès deux ans, un rituel de transmission des mots afin de créer chez eux le goût d'apprendre de nouveaux mots. De plus, ils encouragent les enseignants à les confronter à la langue de textes littéraires éloignés le plus possible de la langue orale familière. Selon eux, l'école maternelle doit accorder une place spécifique à cet apprentissage du vocabulaire afin de donner à tous les enfants une sécurité qui leur permettra, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, d'interroger leur dictionnaire mental pour accéder au sens des mots. Pour atteindre cet objectif, ils conseillent d'identifier des mots connus des élèves au vocabulaire moyen ou élevé, afin d'établir une liste des mots de base qui devront être appris à tous. De plus, ils suggèrent également de définir une progression d'apprentissage du vocabulaire suivant la fréquence de ces mots (des plus courants au plus rares ou précis).

Poursuivant dans la gamme des contenus d'apprentissage identifiés dans les propos des enseignantes, le récit ne reste pas en marge. Pour l'enfant, peu importe l'environnement dans lequel il se trouve, il a une connaissance informelle de ce qu'est une histoire qu'il apprend à maitriser parce qu'il peut anticiper les effets (Boiron, 1996). Avec la lecture l'enfant apprend à mobiliser ces expériences quotidiennes pour interpréter les scénarios présentés à l'écrit par l'image et le texte lu :

> *[…], idéalement, les parents ne sont pas à l'école, ils ont besoin d'un retour, et par l'écrit, ils vont avoir ce retour, de l'école. Alors ça peut être fait aussi de l'autre côté, à savoir que pendant les vacances, on a son cahier de vie, qu'est-ce qu'on fait pendant les vacances à la maison ? On peut très bien raconter, prendre des photos, mettre un ticket de cinéma, de façon à ce qu'il y ait aussi un retour à l'école. Bon et cette année, ce cahier de vie a été vu en " quoi de neuf ", ce n'est pas toujours le cas, une fois c'était on prend un petit moment, le jour de la rentrée pour montrer les cahiers de vie qui ont été complétés* (Enseignante A, cf. Annexe 4).

Ainsi, la compréhension des récits comme l'indique Bruner (1996) obéit à trois domaines contributoires que sont le développement narratif, le développement de l'activité psychologique de l'enfant et enfin celui du développement de l'activité cognitive de compréhension des textes. C'est dans cette approche que Reuter (1996) constatait que la « littérature, sous diverses formes n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire (…) en effet, elle se présente pourtant de façon plus ou moins discrète, plus ou moins importante de la maternelle à la fin du primaire ». Ici, le but visé par la compréhension des récits est d'aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personne (Reuter, *ibid.*), car selon lui, il est difficile de nier les fonctions des textes littéraires dans le développement de la personnalité. La pratique de la lecture en maternelle depuis un certain temps, ne cesse de croitre et les enseignantes lisent quotidiennement des histoires de fiction à leurs élèves ou ces derniers apportent de plus en plus de textes lus à la maison pour ainsi les partager avec les autres élèves, dans l'esprit des présentations orales, par exemple.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'activité de compréhension du récit de fiction, se produit en relation avec le développement de l'enfant (Schneuwly et Bronckart, 1985), et tout apprentissage s'inscrit dans une période optimale d'apprentissage qui semble favorable à tout ce qui est travail d'éducation et d'instruction pour lequel les processus qui sont au stade de la maturation se révèlent essentiels (Vygotski, 1935; 1958).

Dans un tout autre registre, ce que les enseignantes ne font pas, c'est de prendre les enfants par tranche d'âge en aparté pour les séances d'apprentissage. D'après elles, c'est en fédérant tous les enfants d'âges différents que l'apprentissage a plus de chance de fonctionner. A travers le questionnement des plus petits ou des moyens, les grands peuvent leur apporter des réponses, car pour eux, ces séances d'apprentissage, sont parfois des situations de découvertes pour les uns, de jeu pour les autres et d'expérience pourquoi pas. En générale, les enseignantes accompagnent les enfants dans leur début, pour plus d'assurance et de confiance. Elles montrent comment le dispositif fonctionne c'est-à-dire présenter les règles de façon claire, celui qui a quelque chose à faire partager, doit se mettre devant la classe, raconter et attendre les questions des copains.

Après avoir identifié les différents contenus évoqués par les enseignantes interviewées, j'ai voulu savoir quelle était la place de chaque acteur (enseignante et élèves) dans cette situation, et surtout celle de l'enseignante ? A cet effet, quelques questions orientent ma

réflexion : comment l'enseignante s'y prend-t-elle dans cette situation? Que dit-elle aux enfants ? Que fait-elle pour aborder les contenus avec les élèves ?

Ici, les enseignantes disent adopter une posture de neutralité, tout en observant les enfants dans leurs interactions. Leurs interventions ne sont effectives que lorsqu'elles sentent la nécessité d'approfondir un point d'ombre, une question, ou une idée ou encore porter correction à l'élève dans la mesure du possible. En somme, les enseignantes déclarent porter un regard très attentif à des contenus qui relèvent de l'enseignement et des apprentissages du langage (syntaxe et vocabulaire) d'une part, et de la construction du récit aussi bien en production qu'en réception d'autre part. En outre il découle de leurs propos un intérêt pour l'établissement d'un rapport positif des enfants avec la situation de prise de parole devant le groupe classe, notamment à travers la motivation intrinsèque de celui qui présente à venir s'exprimer sur un évènement qui revêt une certaine importance à ses yeux. Ceci étant, quels sont les contenus d'enseignement et d'apprentissage qui ont émergé des analyses effectuées sur les séances enregistrées et transcrites ?

2. Les contenus d'enseignement et d'apprentissages construits durant les présentations orales

Comme je l'ai précisé dans le chapitre 4 c'est à partir des interactions langagières entre les acteurs de la situation de présentation orale (enseignante et élèves) que j'ai décidé de mener mon étude de ce qui s'enseigne et s'apprend durant ce moment. À cet effet, le corpus composé des séances transcrites a été soumis à deux types d'analyses. Le premier type correspond à la mise en relief des contenus de discours entendus comme étant ce sur quoi portent les échanges verbaux entre locuteurs : Quel est l'objet du discours ? Qu'est-ce-qui en est dit ? Dans quelles conduites langagières sont engagés les locuteurs, notamment ceux qui font la présentation ? Ces analyses ont été réalisées à l'aide d'outils empruntés à la linguistique (actes de langage, enchainements, séquences). Les données obtenues ici ont été articulées au deuxième type d'analyses relevant du domaine de recherche de la didactique.

Dit plus clairement, ce second groupe d'analyses avait pour but de mettre en évidence l'enjeu d'enseignement et d'apprentissage de chaque interaction langagière. Pour ce faire je me suis appuyée d'une part, sur les informations relatives aux contenus d'enseignement et d'apprentissage de l'école maternelle issues des analyses des textes officiels (chapitre 2) et

des ouvrages de recommandation (chapitre 3) afin d'identifier les thèmes auxquels se rapportent les contenus abordés par les locuteurs ; et d'autre part sur les différents modèles didactiques susceptibles de constituer des modalités descriptives ou encore d'aider à expliquer ce qui s'enseigne (ou non) au cours des présentations orales (Reuter, 2017). Le tableau ci-dessous montre la manière dont les interactions langagières et didactiques se sont réparties en fonction des thèmes que j'ai identifiés.

Thèmes des interactions	Nombre de séquences	Pourcentage	Nombre de questions didactiques	Pourcentage
Communication	57	27,40 %	3	6,13 %
Exploration du monde	31	14,9 %	18	36,73 %
APS*	20	9,62 %	5	10,2 %
Arts plastiques	21	10,10 %	0	0
Lire-écrire	37	17,79 %	16	32,65 %
Questionnement	11	5,29 %	3	6,13 %
Syntaxe	9	4,33 %	1	2,04 %
Vocabulaire	17	8,17 %	2	4,08 %
Cardinalité	5	2,4 %	1	2,04 %
Sommes	208	100 %	49	100 %

*APS : activités physiques et sportives.

Tableau 10 : Répartition thématique des interactions langagières et didactiques

Ce tableau montre que l'ensemble des interactions se répartit en 9 thèmes distincts qui sont assimilables à des composantes de ce que les textes officiels nomment « domaines d'activités » et que l'on retrouve dans les textes de recommandation comme relevant de disciplines, par exemple la syntaxe, le vocabulaire, la cardinalité ; ou encore appartenant au domaine transversale (la communication). Il apparait que la majorité des interactions langagières porte sur la communication (27,4 %). Le lire-écrire vient en seconde position avec 17,79 % suivi de l'exploration du monde avec 14,9 % des échanges verbaux. Tandis que la cardinalité et la syntaxe enregistrent les scores les plus bas avec respectivement 2,04 % et 4,33 % des séquences enregistrées.

S'agissant du nombre de questions didactiques élaborées dans chaque domaine il est à signaler que l'enseignante n'a posé aucune question en relation avec les arts plastiques, alors que 21 séquences ont été identifiées comme liées à ce domaine. De fait, je peux avancer l'idée que durant les présentations orales l'enseignante n'aborde pas de manière implicite des contenus liés à ce domaine. Les deuxièmes domaines n'ayant quasiment pas fait l'objet d'un enseignement explicite sont la syntaxe et la cardinalité (soit 1 question didactique). Par contre, ce n'est plus la communication qui a le fort pourcentage ici (6, 13 %) mais plutôt l'exploration du monde avec 35,73 % contre 32, 65 % du lire-écrire. Ainsi il n'existe pas de corrélation entre le nombre de séquences inscrites dans un domaine et la quantité de questions didactiques posées par la maitresse au cours desdites séquences. Dit plus clairement, le nombre d'interrogations explicites faites par l'enseignante ne dépend pas de la quantité de séquences enregistrée sur un domaine.

Par ailleurs, lorsque les chiffres ci-dessus sont mis en parallèle avec les dires des enseignantes sur ce qui s'enseigne et s'apprend durant les présentations il apparait que les domaines "syntaxe" et "vocabulaire" sont fortement évoquées. Il y a donc un décalage entre le regard que pose l'enseignante sur la situation de présentation orale et les analyses que j'ai menées. Ce décalage peut être entendu comme étant l'écart entre contenus prévus et contenus non prévus eu égard aux caractéristiques de la situation observée. En effet, les présentations orales sont des situations où la maitresse n'a pas une connaissance prévisionnelle de ce qui va faire l'objet des échanges verbaux. Ce qui en fait des moments particulièrement riches en "évènements relevant de l'ordre des occasions" plutôt que "de l'ordre des raisons" (Simard, Dufays, Dolz et Debanc, 2010).

Aussi, dans le cadre de ce travail j'ai opté pour la mise en exergue de contenus d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les domaines ayant obtenu un pourcentage de séquences supérieur à 5 %. Par conséquent, les interactions portant sur la syntaxe et le vocabulaire n'ont pas été retenues. De plus, la majorité des séquences axées sur le vocabulaire s'est révélée être en articulation avec d'autres domaines tels que l'exploration du monde, les arts plastiques et le lire-écrire. C'est donc au sein de ces domaines que la question du vocabulaire sera traitée ici et non de manière individuelle. Les chapitres qui suivent présentent plus en détail les contenus d'enseignement et d'apprentissage qui sont construits au cours des présentations orales et sont référables aux domaines que sont : la communication,

l’exploration du monde, les activités physiques et sportives, les arts plastiques, le lire-écrire et la conduite discursive « questionner ».

CHAPITRE 7 : LA PRÉSENTATION ORALE, LIEU DE CONSTRUCTION D'UNE COMMUNAUTÉ DISCURSIVE SCOLAIRE

Issu des travaux élaborés au sein de l'équipe de recherche de Bordeaux II et de l'IUFM d'Aquitaine, dirigée par Jean-Paul Bernié (Bernié 2002 ; Bernié, Jaubert et Rebière 2004 ; Jaubert, Rebière et Bernié 2004) le concept de « communauté discursive » renvoie dans un premier temps, à toute communauté fondée sur la base d'une pratique sociale quelconque, par exemple la production de connaissances scientifiques. Mais, pour que l'activité de cette communauté soit effective, il est nécessaire que tous les membres partagent un certain nombre d'outils et/ou de connaissances. Ainsi, dans une approche didactique ce concept permet de mettre en relief le cadre d'élaboration des savoirs et d'émergence des œuvres propres à une communauté. Et, c'est en cela que réside mon intérêt pour cette notion.

Selon Bernié (2004 : 7) le fait de penser la classe comme une communauté discursive en construction « donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaires à l'assimilation des savoirs et au développement». Dans les classes que j'ai observées, les présentations orales sont des moments d'échanges collectifs au sujet d'évènements vécus par les élèves hors de l'école et à propos d'objets matériels qui y sont apportés.

A ce titre, il s'agit d'un espace à la lisière du scolaire et de l'extrascolaire. Et, c'est cet aspect qui en fait une situation pertinente pour la mise en exergue des caractéristiques scolaires desdites communautés discursives. Autrement dit, je me suis saisie des interactions verbales réalisées durant les séances de présentations orales afin de montrer en quoi elles participent à l'institution du jeune enfant comme élève, c'est-à-dire à l'appropriation par ce dernier des manières d'agir-penser-parler propres au monde scolaire. Pour ce faire, j'ai focalisé mon attention sur les échanges verbaux révélateurs de l'élaboration d'un triple contrat entre les acteurs, à savoir d'un contrat pédagogique, de communication et d'un contrat didactique. Contrats dont il va s'agir de pointer les spécificités.

I. L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES PRÉSENTATIONS ORALES

De manière générale, les modalités de fonctionnement d'une classe varient selon les objectifs poursuivis par l'enseignant et les contraintes liées à la mise en œuvre (l'âge des élèves, leur degré d'autonomie, leurs acquis, le matériel, le temps, les compétences du maître…). En maternelle, deux types d'organisation prévalent : les ateliers et le regroupement. La répartition en ateliers est caractéristique de ce niveau scolaire. Elle consiste à diviser la classe en petits groupes de 5 à 6 élèves en moyenne qui sont amenés soit à réaliser une tâche en autonomie, soit sous la direction de l'enseignante, ou en présence de l'ATSEM[24]. Quant au regroupement, il correspond au dispositif frontal que l'on retrouve aux niveaux ultérieurs de la scolarité. Les enseignants y ont recours lors de la mise en place d'activités telles que les rituels du matin, la lecture d'albums, le retour sur le travail en ateliers ; activités durant lesquelles la participation de l'ensemble du groupe classe s'avère nécessaire.

En analysant la mise en scène relative aux présentations orales (cf. Chapitre 5) il est apparu que l'activité se déroule en grand groupe. Néanmoins, un élément différencie ce moment des autres instants de regroupement qui ont lieu au sein de la classe : l'espace physique occupé par l'élève qui fait la présentation. En effet, durant les présentations orales le dispositif frontal des activités en groupe classe qui met la maîtresse face aux élèves est quelque peu modifié puisqu'ici on retrouve un élève à la place (ou aux côtés) de cette dernière. Qu'est-ce qui motive la mise en place d'une telle organisation ? Quelles relations enseignante/élèves cette variation permet-elle d'introduire au sein des classes observées?

La présentation orale, en tant que moment durant lequel « *l'enfant (qui) présente une chose ou un événement* » (enseignante B), est un espace conçu afin de permettre à un élève de s'exprimer à propos de quelque chose qui revêt de l'importance à ses yeux et est, par conséquent, susceptible d'intéresser d'autres élèves (enseignante A). Le choix qu'ont fait les maîtresses d'organiser cette activité en grand groupe reflète donc leur désir de favoriser la construction de l'appartenance au groupe classe, tout en privilégiant la parole d'un élève en particulier. En faisant part de ses expériences personnelles, ce dernier montre qu'il existe en

[24] L'ATSEM est un agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles qui assiste l'enseignant de maternelle sur le plan éducatif, à travers notamment la préparation et/ou l'animation d'activités pédagogiques.

tant qu'individu. Ainsi, par ce dispositif, l'élève qui présente est censé prendre sa place dans le groupe et être au centre de toutes les attentions.

Afin de savoir si dans le concret des échanges l'élève qui fait la présentation tient effectivement la place centrale, j'ai choisi de prendre comme indicateur, non pas la densité de ses prises de parole (nombre de mots utilisés), mais plutôt la quantité d'énonciations dont il a fait l'objet. Plusieurs recherches, dont celles menées en maternelle par Florin (1991), ont effectivement montré que l'enseignant occupe majoritairement l'espace de parole dans la classe. Je suis donc partie de l'usage qui est fait des pronoms personnels pour identifier le taux de présence de chaque acteur (enseignante, élève qui présente, élève auditeur/questionneur) dans les propos des locuteurs. Il ressort du tableau ci-dessous que l'élève qui fait la présentation est la personne dont l'ensemble des locuteurs parle le plus puisqu'il a fait l'objet du plus grand nombre d'énonciations (342). Il est suivi des élèves auditeurs/questionneurs qui bénéficient de 246 énonciations. Quant à l'enseignante elle a obtenu 176 énonciations de la part des locuteurs.

Acteurs	**Nombre d'énonciations**	**Pourcentages**
Enseignante	176	23%
Elèves auditeurs/questionneurs	246	32%
Elève qui présente	342	45%
Sommes	764	100%

Tableau 11 : Taux de présence des acteurs dans les propos des locuteurs

Le second indicateur correspond au statut effectif d'interlocuteur dans les échanges. Dit plus clairement j'ai voulu savoir dans quelles proportions chaque interactant a été le destinataire explicite des sollicitations des autres locuteurs. En terme de sollicitations, j'ai décidé de quantifier non seulement les questions mais aussi les requêtes dont ont fait l'objet les acteurs (enseignante, élève qui présente et élèves auditeurs/questionneurs). Les résultats sont présentés ci-après.

Destinataire des sollicitations	Nombre de sollicitations	Pourcentages
Enseignante	3	0,33%
Elèves auditeur/questionneur	268	29,58%
Elève qui présente	635	70,09%
Sommes	906	100%

Tableau 12 : Répartition des sollicitations en fonction des acteurs bénéficiaires

Il apparait qu'au cours des séances l'enseignante a été moins sollicitée que les autres locuteurs. Elle n'a recueilli que 0,33% de l'ensemble des sollicitations émises. C'est donc aux élèves qu'est adressée la quasi-totalité des demandes visant un apport d'informations (questions) ainsi que celles relatives à l'accomplissement d'un acte (requêtes) ; avec néanmoins une nette préférence pour l'élève qui fait la présentation orale (70,09%).

Ainsi, la place réservée à l'élève qui réalise une présentation orale n'est pas simplement un effet d'habillage découlant de la mise en scène vu que dans le déroulement même des échanges c'est avec ce locuteur qu'interagissent prioritairement les autres acteurs et, c'est de lui dont ils parlent de manière préférentielle. De fait, il tient le rôle de locuteur principal dans cette situation d'interactions verbales, tandis que les autres élèves font office de locuteurs secondaires. C'est ainsi que Delcambre (2005) nomme ces rôles qu'elle a mis en relief en analysant l'organisation des échanges verbaux de l'enseignante avec les élèves au cours de situations de classes similaires à celles que j'ai observées.

Par ailleurs, comment expliquer le fait que l'enseignante n'ait enregistré que 3 sollicitations dans l'ensemble de mon corpus ? Un tel décalage peut être entendu comme la traduction du statut spécifique attribué à l'enseignante au cours des séances. En effet, la mise en situation dévoile différentes tâches effectuées par chaque maîtresse. Tout d'abord, celle qui correspond à l'organisation du déroulement global de la séance (ordre de passage des élèves qui ont des choses à présenter, durée de chaque présentation, moment d'échanges avec la classe) ; puis la tâche qui consiste à soutenir la prise de parole de l'élève qui fait la présentation (notamment par le biais de questions visant le développement de son discours), ainsi que celle des élèves auditeurs/questionneurs. A cela s'ajoute l'attention portée aux

propos des locuteurs. Autant d'éléments qui font dire à l'enseignante B qu'en situation de présentations orales elle n'a pas le même statut que les élèves et que ce serait une illusion de le croire. Ainsi, malgré les aménagements inhérents à la mise en scène qui en font un moment de classe particulier, les présentations orales donnent lieu à une distribution de rôles caractéristique de la communication en milieu scolaire: l'enseignante pose des questions et il revient aux élèves de lui répondre (Florin et Véronique, 2003).

D'autre part, les travaux menés par Sinclair et Coulthard (1975, 1992) ont révélé que le dialogue pédagogique s'effectue généralement selon un module conversationnel ternaire (question/ réponse/évaluation) au sein duquel la parole de l'élève (la réponse) est encadrée par deux interventions de l'enseignant (la question et l'évaluation qui en est faite). Par contre ce module se réduit à deux interventions (question/réponse) lorsque c'est l'élève qui sollicite l'enseignant. Une telle structuration est-elle de mise durant les présentations orales ? Pour répondre à cette question j'ai quantifié le nombre d'échanges binaires et ternaires dont chaque locuteur a fait l'objet dans mon corpus (toutes classes confondues).

Les résultats relatifs aux interactions organisées selon le module binaire sont présentés dans le tableau n°13 (Annexe 14). Il apparait qu'en situation de présentation orale l'élève qui présente est la principale source d'information pour ses interlocuteurs (enseignante et élèves) car il a obtenu plus de 80% de l'ensemble des questions posées. Ce fait est corroboré par la teneur des interrogations qui lui sont adressées. De manière générale, l'enseignante et les autres élèves se tournent vers cet interlocuteur pour avoir des précisions sur l'objet apporté ou l'évènement qu'il a vécu. Les autres élèves occupent le second rang puisqu'ils ont été interrogés de manière collective par l'enseignante une cinquantaine de fois, et qu'au niveau individuel il y a eu 8 questions de la part du locuteur principal et 36 venant de la maîtresse (soit un pourcentage total de 16,63).

Toutefois, une différence émerge dans la finalité poursuivie ici par ces locuteurs. Les demandes de l'élève qui fait la présentation ont pour but d'amener un locuteur secondaire à confirmer l'objet de sa question. Quant à l'enseignante elle s'adresse aux locuteurs secondaires pour les inciter à endosser le rôle de « questionneur » qui leur est assigné durant les présentations. Enfin, quelques questions ont aussi été adressées à l'enseignante par les élèves : 2 de la part d'élèves locuteurs secondaires et 1 posée par un élève locuteur principal (en tout un pourcentage de 0,53). D'après la teneur de ces demandes, la maîtresse a été

sollicitée afin qu'elle apporte un éclairage sur les tâches que doivent réaliser l'élève qui présente et l'élève désigné comme étant le maître du temps (dans la classe C).

Au total, ces échanges produits selon une structure binaire de type Question-Réponse sont, d'une part très proches de ce que Sinclair et Coulthard (ibid) ont nommé « échange d'information ». Il s'agit effectivement d'échanges initiés dans le but de faire valider une information par son interlocuteur étant donné que les questions prennent souvent la forme de demandes de confirmation/infirmation « *Est-ce que ton papa il t'a appris à faire de la patinoire ? Est-ce que tu es parti au parc faire du vélo ? Est-ce que ta sœur elle est allée avec toi à la plage ?* ». D'autre part, ils ont aussi pour visée d'obtenir un renseignement que le demandeur ignore « *Tu as regardé quoi à la télé ? Il est de quelle couleur ton sapin ? Et là pourquoi le monsieur il était à genoux ?* ». Par conséquent, les demandes faites ici sont de réelles questions entendues dans le sens de « tout énoncé qui se présente ayant comme finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (Kerbrat Orecchioni, 2001 : 86).

Par ailleurs, dans mon corpus j'ai relevé certains échanges construits selon le modèle ternaire. Ces échanges sont presque toujours à l'initiative de la maîtresse, et les questions sont soumises tantôt à l'élève locuteur principal, tantôt à un locuteur secondaire ou encore au groupe classe. La répartition des échanges présentée dans le tableau n°14 (Annexe 15) montre que c'est majoritairement avec le groupe classe qu'elle interagit sous cette forme, soit dans plus de 70% des cas. Elle s'est néanmoins adressée explicitement à l'élève locuteur principal 25 fois et a interrogé 2 locuteurs secondaires de façon individuelle.

En prenant connaissance des propos ainsi échangés je constate qu'ils ne portent pas sur l'évènement vécu par l'élève locuteur principal en tant que tel, c'est-à-dire du point de vue de son déroulement ou du ressenti de l'élève. Il s'agit de questions qui visent non pas l'obtention d'une information mais plutôt celle d'une réponse. Autrement dit, les demandes effectuées par la maîtresse ont pour but de vérifier si ses interlocuteurs possèdent l'information demandée :

« 40 Ens : Alors c'est quand le moment où on peut trouver les châtaignes ?

41 EE : En automne

42 Ens : oui hein c'est là que ça tombe des arbres. » (Séance B1).

Et, le cas échéant elle remédie au manque :

« 11 Ens : Qu'est-ce qui est écrit ?

12 Yas : Un livre de coloriage

13 Ens : Ah je ne crois pas que ce soit écrit ça moi. Alors qui est- ce qui saurait lire ça ? Clémentine ?

14 Clé : Je sais pas

15 Ens : Alors c'est pas tout à fait ça, ça veut dire la même chose mais c'est écrit 'mon cahier de coloriage'. » (Séance A4).

Ceci étant, ce type d'échanges s'élabore à partir de questions didactiques c'est-à-dire d'interrogations posées afin d'évaluer le niveau de connaissances des élèves, leurs acquisitions. Aussi, en dépit de l'organisation matérielle de la classe qui fait du temps des présentations orales un moment durant lequel la parole d'un élève est privilégiée, force est de constater que l'enseignante pose son regard évaluateur sur l'ensemble du groupe classe. Ainsi, sur le plan des interactions, les échanges ternaires ont tendance à rétablir la classe dans une organisation traditionnelle de type magistral où les élèves font face aux demandes de l'enseignante (Perrenoud, 1991 ; Sirota, 1988).

Toutefois, il apparait que l'enseignante est susceptible d'évaluer même une réponse donnée à des demandes faites par des élèves locuteurs secondaires, ce faisant elle élève lesdites questions au rang des questions didactiques. Ce fait a eu lieu deux fois dans mon corpus. Dans ces cas de figure la question est posée par un élève locuteur secondaire. Mais, c'est la maitresse qui a évalué la réponse donnée, d'une part par un autre élève locuteur secondaire (séance A10, Tp40 à Tp43), et d'autre part par l'élève qui réalise la présentation orale et un de ses auditeurs (séance A10, Tp26 à Tp29). A quoi est due cette inflexion de la structure des échanges ternaires ? Quel est son enjeu en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage? Les réponses à ces questions émergeront certainement de la mise en relief des contextes d'élaboration desdits échanges. Au sortir des analyses sur le contrat pédagogique en vigueur durant les présentations orales il apparait que « la nature des règles est spécifique et dessine un genre pédagogique particulier, caractérisé par un certain nombre de contraintes de relations entre les acteurs » (Daunay et Delcambre, 2007 : 45).

II. CONTRAT DE COMMUNICATION DURANT LES PRÉSENTATIONS ORALES

Sachant que les présentations orales se caractérisent par une organisation spécifique de la classe ainsi que par la prépondérance des échanges langagiers entre les acteurs, je me suis posée la question de savoir comment s'élabore le contrat de communication actif durant ces moments. Comment s'articule-t-il aux différents rôles de locuteurs ? Et quel lien entretient-il avec la forme scolaire ?

Le contrat de communication se construit par le biais de règles édictant des normes. Ces règles sont généralement présentées sous forme de requêtes verbales et non verbales. En effet, les requêtes font partie des actes illocutoires que l'on retrouve sous la classification de Searle (1972) parmi les directifs. Il s'agit d'énoncés qui visent l'accomplissement d'un acte par l'interlocuteur. Mais, dans mon corpus qui sont les acteurs qui énoncent ces attentes et qui en sont les destinataires ?

Le tableau mis ci-dessous montre que c'est prioritairement la maîtresse qui verbalise des requêtes à l'endroit des élèves (80%). Cependant une différenciation se dessine au niveau du type de requêtes et du rôle de locuteur.

Interlocuteurs	**Requêtes verbales**		**Requêtes non verbales**	
	nombre d'énonciations	pourcentage	nombre d'énonciations	pourcentage
Ens/ELP	46	80,70%	5	7,69%
Ens/ELS	6	10,53%	53	81,54%
ELP/ELS	2	3,51%	1	1,54%
ELS/ELP	3	5,26%	6	9,23%
Sommes	57	100%	65	100%

Ens : enseignante ; ELP : élève locuteur principal ; ELS : élève locuteur secondaire ; EE : groupe-classe. Le locuteur cité en premier est celui qui pose la question.

Tableau 15 : Répartition du type de requête en fonction des interlocuteurs

Il apparait effectivement que l'enseignante attend principalement du locuteur principal l'accomplissement d'un faire verbal (requêtes verbales énoncées 46 fois), plutôt que la

réalisation d'une action non verbale (requêtes non verbales émises 5 fois), en accord avec son statut d'élève réalisant la présentation : « *Tu parles bien fort pour que tout le monde t'entende*», « *Alors Angèle tu viens nous montrer ce que tu as ramené*». Quant aux élèves locuteurs secondaires ils ont à effectuer aussi bien des actions verbales que non verbales, avec néanmoins une dominance pour le non verbal[25] (6 énonciations contre 53) : « *La personne qui veut parler lève le doigt, on écoute et puis après on pourra poser des questions* ».

Dans les échanges entre élèves il y a eu de la part de l'élève locuteur principal 2 énonciations de requêtes verbales à l'endroit d'élèves locuteurs secondaires et 1 demande d'acte non verbal. Alors que des élèves locuteurs secondaires ont énoncé 6 fois des demandes d'un faire non verbal à leur interlocuteur qui faisait la présentation orale : « *Est-ce que tu peux nous montrer les pages ?* », et 3 fois des demandes d'un faire verbal : « *Est-ce que tu peux répéter ce que tu as dit ?* ». Au total, les requêtes verbales portent sur l'intensité de la voix (parler fort), la prise de parole (s'exprimer verbalement) et la distribution de la parole par l'élève qui fait la présentation. Pour les requêtes non verbales il s'agit d'écouter, de montrer les objets apportés, et de lever le doigt afin de demander la parole.

D'autre part, il apparait que les normes édictées durant les présentations orales assujettissent aussi bien les élèves que l'enseignante : « *Bon on va commencer le quoi de neuf, je rappelle que la personne qui raconte prend ma place, on pourra lui poser des questions mais d'abord il faut la laisser parler. Vas-y Nisrine on t'écoute* ». En ayant recours au pronom indéfini « on » la maîtresse laisse entendre que les contraintes ainsi énoncées pèsent sur l'ensemble des acteurs, elle y compris. De plus pendant les séances j'ai constaté que lorsque la maîtresse voulait interroger l'élève locuteur principal à propos de l'objet de son discours, il lui arrivait de lever le doigt pour demander la parole. Ce faisant, elle se positionnait en tant que locutrice secondaire et attendait que la parole lui soit donnée par le locuteur principal.

Ces éléments, qui témoignent à la fois du caractère impersonnel des règles édictées et de leur importance au sein du groupe, sont en outre caractéristiques de la forme scolaire telle que la conçoit Vincent (1994, 2008, 2012). Pour cet auteur la forme scolaire est :

[25] Le décompte effectué ici ne prend pas en compte les demandes d'un faire verbal relatives à la conduite discursive « questionner » car cet aspect fera l'objet d'un traitement à part.

> Une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, (qui) privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité. (Vincent 2012 : 112).

Ainsi, l'introduction de règles visant à organiser les prises de parole durant le temps des présentations orales peut être entendue comme un moyen de marquer le contexte d'élaboration du discours des élèves. Autrement dit, par le truchement de ses requêtes verbales et non verbales l'enseignante leur signifie que les échanges ne vont pas se dérouler de manière spontanée comme cela pourrait se passer en milieu familial. De fait, les contraintes énoncées participent à la constitution du jeune enfant dans son statut d'élève.

Et, le contrat tel qu'il se dessine ici consiste à déterminer ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ce que les acteurs peuvent dire ou non, ce qui est audible et ce qui ne l'est pas, à travers la délimitation des rôles, des attentes ainsi que de la responsabilité de chacun. Toutefois, le contrat de communication mis en relief ici se démarque du contrat qui prévaut traditionnellement dans les classes. Florin et Véronique (2003) ont effectivement montré que la communication, en contexte scolaire, est habituellement caractérisée par le fait que c'est l'enseignant qui monopolise la parole. Il lui revient d'opérer un tri parmi les élèves qui souhaitent prendre la parole en sollicitant plutôt ceux qui se conforment à ses objectifs. Par conséquent, c'est le maitre qui définit le thème à partir duquel les enfants vont construire des discours pertinents.

III. LE CONTRAT DIDACTIQUE AFFÉRENT AUX SITUATIONS DE PRÉSENTATIONS ORALES

Présenté par Brousseau (cité par Sarrazy, 1995 : 87) comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques (des connaissances enseignées)) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître », le contrat didactique détermine ce que chacun de ces partenaires va avoir à gérer et dont il sera responsable aux yeux de l'autre. Pour mettre cela en lumière j'ai commencé par identifier, au sein de mon corpus de séances transcrites, les échanges entre acteurs marqués par la présence d'un dysfonctionnement.

Dit plus clairement, c'est à partir des ruptures survenus dans les enchainements dialogiques entre acteurs que j'ai choisi de mettre en évidence ce sur quoi se fonde le contrat didactique relatif à la pratique de présentations orales. Qui est l'acteur dont le comportement n'est pas conforme aux attentes de ses interlocuteurs ? Est-ce que ledit comportement est pointé par l'un des interactants ? Si oui, lequel ? Qu'est-ce que ces différents hiatus apportent comme information au sujet des contenus d'enseignement et d'apprentissage ?

Dans l'ensemble de mon corpus j'ai relevé 9 dysfonctionnements : 2 ont été pointés par un élève locuteur principal, 3 ont été mis en relief par l'enseignante et 4 par des élèves locuteurs secondaires (les séquences concernées ont été isolées et mises en Annexe 7). Parmi ces dysfonctionnements 6 sont causés par l'élève qui fait la présentation orale, et 3 sont le fait d'élèves locuteurs secondaires. La lecture des séquences permet d'effectuer trois constats. Le premier concerne les élèves qui présentent.

Les deux hiatus identifiés par les locuteurs principaux montrent qu'ils attendent du silence de la part des élèves locuteurs secondaires à qui la parole n'a pas été donnée. Cette exigence se retrouve chez l'enseignante ainsi que du côté d'élèves locuteurs secondaires. Ainsi, tous ces acteurs s'accordent sur le fait que la contrainte liée à la règle qui consiste à « écouter », « être attentif » pèse en priorité sur les élèves qui assistent à la présentation (auditeurs) et sont susceptibles d'endosser le rôle de locuteurs secondaires.

Par leur silence ces élèves respectent l'espace de parole réservé à celui qui réalise la présentation. Et, dans le même temps ils se conforment à ce que Charaudeau (1993) nomme le principe d'interaction c'est-à-dire qu'ils rendent possibles des échanges entre partenaires. En effet, le niveau sonore de la classe est un facteur essentiel au bon déroulement des présentations orales puisque la présence du bruit peut amener le locuteur principal à interrompre son propos:

---

14 E : mais pourquoi tu as fait ton passeport ?

15 Ni : ben pour pouvoir y aller sinon la police elle va dire que tu peux pas y aller

16 Ens : est-ce que c'est vrai Nisrine ? si tu n'as pas ton passeport la police ne te laisse pas passer ?

17 Nis : ouais !

18 Ens : la police mais laquelle des polices ?

19 Nis : la police des frontières arabes!

---

20 Ens : la police arabe à la frontière ! (plusieurs élèves se mettent à parler en même temps) eh, regardez Nisrine a mis ses doigts aux oreilles ! pourquoi tu as mis tes doigts aux oreilles Nisrine ?
21 Nis : parce que y a trop de bruit et ça fait mal aux oreilles ! (Séance C5)

Le deuxième constat est relatif à l'attention portée par la maîtresse non seulement à l'intensité de la voix des élèves locuteurs principaux à qui il est demandé de « parler fort » afin de se faire entendre par tous les élèves de la classe ; mais aussi à leur attitude corporelle (ils doivent regarder les autres élèves). Pour leur part, les locuteurs secondaires attendent de l'élève qui fait la présentation une prise de parole effective.

Ces comportements attendus sont en accord avec la répartition des rôles de locuteurs propres à la situation de présentations orales. En outre ils ont à voir avec certains contenus de savoir abordés dans la séquence d'apprentissage du genre oral « exposé » que Zahnd a élaboré (1998). L'auteur présente effectivement, dans l'atelier n°3 de sa séquence didactique, l'importance à accorder aux éléments tels que l'ajustement de la voix, l'adaptation de la posture ainsi que l'usage qui est fait des gestes.

La dernière constatation correspond au fait que le contrat initial relatif aux comportements attendus de l'élève qui fait la présentation (prendre la parole en premier) peut être modifié par l'enseignante. En effet, au cours de la séance C4 face à l'incapacité de l'élève à s'exprimer, incapacité qui a été relevée par les élèves locuteurs secondaires, la maîtresse décide de modifier quelque peu la structure organisationnelle de la présentation et d'ouvrir directement la séquence dite d'échanges entre les locuteurs. En faisant ce choix elle permet à l'élève de ne pas « perdre la face » et montre que le rôle de locuteur principal peut s'actualiser même en l'absence d'une production discursive « monologique » de la part de l'élève. Ce constat a aussi été fait par Delcambre (2005).

Par ailleurs, en analysant la manière dont s'élabore le contrat pédagogique au cours des présentations orales j'ai mis en exergue des échanges de type ternaire réalisés à l'initiative de l'enseignante dans le but d'évaluer les acquis des élèves. J'ai donc cherché à savoir si certaines de ces questions à visées didactiques portaient sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication scolaire. Dans mon corpus j'ai recensé trois séquences, introduites par des sollicitations de l'enseignante, relatives au fonctionnement de la communication durant ces moments de classe. Ces trois séquences ont eu lieu dans la classe C. Les échanges, qui se

sont déroulés après le passage de tous les élèves locuteurs principaux des séances concernées, ont été isolés et mis en Annexe 8.

Il apparait après analyse desdits échanges que chaque question a été traitée de façon spécifique de la part des élèves. En effet, suite à la première sollicitation de la maîtresse les élèves ont entrepris d'énoncer les normes régissant la prise de parole durant le temps des présentations. Ces règles ont été déclinées en fonction du type de locuteur. Il ressort que les comportements attendus selon les élèves sont majoritairement non verbaux (à l'exception de l'obligation de se parler) et que le locuteur principal n'en a que deux comparativement aux élèves locuteurs secondaires qui doivent en accomplir cinq.

Question didactique	**Réponses des élèves**	
Qu'est-ce qu'il faut faire pour que le quoi de neuf se passe bien ? (Séance C3)	Locuteur principal	Locuteur secondaire
	-distribuer la parole -se parler	-lever la main -être attentif -ne pas interrompre son interlocuteur -se parler
Qu'est-ce qu'on peut dire par rapport à l'évolution de la conversation entre ce qui s'est passé avec Sofiane et ce qui s'est passé avec Kenza ? (Séance C8)	points positifs	points négatifs
	-parler fort	-ne pas donner la parole -parler en même temps
Qu'est-ce qu'on peut dire par rapport à ce qui vient de se passer ? Comment ça s'est passé la conversation avec Maya ? (Séance C9)	-prise de parole plus dense -intensité élevée de la voix -meilleure distribution de la parole	

Tableau 16 : Condensé des réponses données à chaque question didactique

En outre dans cette séquence l'enseignante verbalise le bien fondé des règles énoncées. Et, elle clôt la séquence en invitant les élèves à une mise en application, dans les prochaines séances, de ces règles qui participent à la bonne circulation de la parole.

La deuxième question a amené les élèves à comparer deux présentations afin de pointer les éléments à valoriser (parler fort) et ceux qu'il faut proscrire (ne pas donner la parole et parler à plusieurs en même temps). Les échanges réalisés entre les élèves et l'enseignante ont permis à ces derniers de prendre conscience que la non distribution de la parole aux locuteurs secondaires peut causer un dysfonctionnement dans le déroulement de la séance (parler à plusieurs). D'où la consigne donnée en fin de séquence par la maîtresse. Enfin la troisième question a nécessité des élèves qu'ils établissent un rapport entre le nouvel aménagement de la classe et le comportement des locuteurs au cours de la présentation. Il en est ressorti que la manière dont les élèves étaient disposés a favorisé les échanges et amélioré l'ambiance sonore de la classe. De fait l'enseignante préconise de renouveler cette expérience.

Reste à souligner un élément essentiel du point de vue de la médiation qui a été réalisée dans ces différentes séquences. Au cours de ses échanges avec les élèves la maitresse a recours, dans les deux dernières séquences, à des demandes de justification qui induisent un positionnement réflexif de la part des élèves. Ces derniers sont effectivement amenés à réfléchir sur leurs comportements, leurs attitudes et les effets d'autres facteurs sur le déroulement de la séance. Ainsi les élèves, contrairement à la première séquence où ils étaient dans l'énumération des règles à respecter, se posent en évaluateurs au cours des séquences 2 et 3. Cette évolution dans les attentes de l'enseignante participe de l'acculturation progressive des élèves au monde scolaire et marque sa volonté de les faire passer d'un « rapport pratique au langage » vers un « rapport réflexif au langage » (Lahire, 2008).

CHAPITRE 8 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIÉS AUX ACTIVITÉS SPORTIVES ET MANUELLES DES ÉLÈVES

En situation de présentation orale l'élève qui effectue la présentation peut être amené, au fil des interactions, à parler de ses pratiques extrascolaires au nombre desquels se trouvent des activités sportives ainsi que des activités manuelles. En effet, dans mon corpus j'ai relevé la présence d'échanges portant sur le sport dans 5 présentations. Et, il y a 11 présentations axées sur des objets réalisés chez eux par des élèves locuteurs principaux. Quelles sont donc les activités sportives et manuelles évoquées au cours de ces présentations ? Quels sont les dires des différents acteurs sur ces activités ? Quels contenus émergent des interactions qui ont eu lieu à ce propos ? Ce sont là quelques-unes des questions ayant guidé mes analyses.

I. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIÉS AUX ACTICITÉS SPORTIVES DES ÉLÈVES

Les présentations durant lesquelles des pratiques sportives ont été abordées se sont effectuées au cours des séances A3 (présentation n°1), A4 (présentation n°3), B4 (présentation n°2), C7 (présentation n°2) et D1. Il y a eu en tout 11 séquences[26] afférentes aux activités sportives extrascolaires des élèves locuteurs principaux (cf. Annexe 9). Ces activités sont : le patinage sur glace, le ski, la gymnastique et le rugby. Les trois citées en dernier ont été pratiquées dans un cadre institutionnalisé tel que les écoles de ski et des clubs de sport, notamment pour la gymnastique et le rugby. Quant au patinage sur glace l'élève s'y est livré, au cours d'une sortie en famille, dans une structure amovible dite « patinoire extérieure » installée dans la ville pendant les vacances d'hiver.

[26] La séquence est entendue ici comme étant constituée d'un ensemble d'échanges portant sur le même objet de discours, en l'occurrence l'activité sportive.

1. L'organisation structurelle des échanges relatifs aux pratiques sportives des élèves

Après avoir isolé les séquences durant lesquelles les locuteurs ont échangé à propos des pratiques sportives des élèves qui faisaient les présentations orales, j'ai cherché à caractériser les interactions en mettant en relief la manière dont les prises de parole se sont structurées. Dit plus clairement j'ai voulu voir dans quelles proportions les échanges se répartissent en échanges binaires de type question-réponse et ternaires (question-réponse-évaluation).

Les échanges binaires (Q-R)			**Les échanges ternaires (Q-R-E)**		
Les locuteurs	Nombre d'échanges	Pourcentage	**Locuteurs**	Nombre d'échanges	Pourcentage
ELS-ELP	13	65%	**Ens-ELP-Ens**	2	40%
Ens-ELP	5	25%	**Ens-EE-Ens**	3	60%
Ens-ELS	2	10%	**Somme**	5	100%
Somme	20	100%			

ELS : élève locuteur secondaire ; ELP : élève locuteur principal ; Ens : enseignante ; EE : plusieurs élèves en même temps.

Tableau 17 : Répartition des échanges binaises et ternaires dans les séquences relatives aux pratiques sportives

Il apparait que l'élève qui fait la présentation est le locuteur à qui s'adresse la majorité des demandes d'information, soit 13 demandes posées par les élèves locuteurs secondaires et 5 qui ont été faites par l'enseignante. Il y a eu deux questions soumises à l'attention d'élèves locuteurs secondaires par la maitresse. Ces chiffres concordent avec les tâches assignées à chaque acteur. En effet, étant la personne qui relate les évènements qu'il a vécus en dehors de l'espace scolaire il est normal que le locuteur principal ait à répondre aux questions de ses interlocuteurs. Par contre dans ce contexte aucune question n'a été adressée à l'enseignante.

S'agissant des échanges ternaires le tableau montre que dans 60% des cas les demandes de réponse sont faites à l'endroit de l'ensemble de la classe, alors que deux échanges ternaires font intervenir l'élève locuteur principal. Quelle est la teneur de ces interventions à finalité didactique ? Sur quels aspects de leurs pratiques sportives les locuteurs principaux ont-ils été interrogés ?

2. Les contenus qui émergent à partir des échanges verbaux relatifs aux activités sportives des acteurs

Les discours tenus sur ces pratiques sportives se sont développés autour de 4 thèmes : les modalités d'apprentissage du sport évoqué, l'équipement nécessaire à la pratique sportive, les comportements et/ou attitudes liés à ces sports et les différents contextes desdites pratiques sportives. Le tableau mis en Annexe 10 résume les informations échangées par les locuteurs à propos de chaque activité sportive. Il apparait que le patinage sur glace se différencie des autres activités évoquées sur le plan des modalités d'apprentissage et en ce qui concerne l'énonciation des comportements attendus au cours de cette pratique.

En effet, l'élève qui a pratiqué cette activité sportive affirme avoir appris à patiner sans l'aide d'un adulte, lors d'une sortie en famille. En plus, elle ne fait part d'aucun comportement lié à ladite activité. Cependant, pour les élèves dont les prises de parole étaient axées sur la pratique du ski, de la gymnastique et du rugby, l'apprentissage s'est fait par le biais de l'inscription au sein d'une école, d'un club.

Ainsi, la fréquentation d'un cadre institutionnalisé leur permet d'accéder à des activités qui s'effectuent selon des codes, des règles auxquelles ils ont choisi d'adhérer. En même temps, ils bénéficient des conseils et du soutien d'un moniteur, d'un entraineur durant leur pratique sportive. De fait, les enseignements sont donnés de manière collective dans des espaces adaptés (salle de gymnastique, différentes pistes de ski, terrain de rugby) ; la pratique du sport peut être soumise à une condition d'âge (5 ans pour l'initiation au rugby) et s'articuler à une logique de récompenses (obtention des médailles au ski en fonction des compétences acquises). En outre, ces élèves présentent des comportements/techniques indexés aux activités sportives dont ils parlent (mouvements du corps pour freiner au ski, réalisation du saut en gymnastique, et usage du protège dent au rugby).

En somme, c'est parce que le patinage sur glace a été pratiqué dans un contexte de loisir familial exempt de règles contraignantes et de tout système de compétition qu'il fait figure de simple activité physique ici; à la différence du ski, du rugby et de la gymnastique qui peuvent être considérées comme des activités sportives extrascolaires car portées par un besoin d'entrainement et de réussite. Par ailleurs, en inscrivant leurs pratiques dans des cadres institutionnalisés les élèves sont entrés dans des communautés caractérisées par de multiples codes au nombre desquels se trouvent des codes esthétiques (exemple : le port du juste au

corps en gymnastique, les vêtements adaptés à la pratique du ski) que Tribalat (2014) qualifie de « véritables signes ostentatoires d'appartenance ».

Et, la lecture des propos échangés par les locuteurs pendant les présentations orales laisse entendre que ces derniers ont une connaissance de ces codes. Ceci étant, quelles places occupent les différents acteurs dans les échanges produits ? Je vais mettre en relief les contenus abordés au cours des 11séquences isolées et identifier le rôle tenu par chaque locuteur au sein des interactions ayant conduit à l'émergence desdits contenus.

Dans mon corpus trois formats d'interactions sont impliqués dans le processus d'émergence de contenus abordés au fil des interactions portant sur les activités sportives extrascolaires des élèves locuteurs principaux. D'abord, ce sont les demandes d'informations effectuées par les élèves locuteurs secondaires qui amènent l'élève qui présente à s'appuyer sur son expérience sportive afin d'énoncer des connaissances relatives à la pratique de la gymnastique : spécificité du vêtement, du lieu de l'activité effectuée et de sa finalité (Séance C7, Tp37 à Tp58).

Néanmoins, le fait que les questions des locuteurs secondaires aient été verbalisées sous la forme de demandes de confirmation de type : « *C'était dans une salle exprès pour faire de la gym ou dans une salle où on peut faire du foot, du basket ?* » montre que ces derniers se réfèrent à leurs propres pratiques pour interroger leur interlocuteur. C'est donc à partir de leur culture des activités physiques et sportives que les élèves (locuteurs principaux certes, mais aussi locuteurs secondaires) font émerger, à travers leurs interactions, des connaissances liées à la pratique sportive.

Dans le deuxième format ce sont les sollicitations de l'enseignante qui induisent deux types de prises de position de la part de l'élève locuteur principal : soit il se pose en expert et apporte l'information demandée (Séance D1, Tp41 à Tp43 puis Tp53 à Tp55), soit il ignore la réponse et c'est à l'enseignante de verbaliser le savoir (Séance B4, Tp52 à 56 puis Tp57 à Tp60). Dans le premier cas l'élève qui effectue la présentation se pose en « explicateur » face au groupe classe.

En effet, il a pour tâche d'énoncer la différence qui existe entre le rugby et le football d'une part; et pour cela, il a recours à une démarche comparatiste qui lui permet de pointer un élément différenciateur de ces deux activités : « *Au rugby on met le ballon sur une*

pointe pour shooter mais au foot eh ben on doit le laisser à terre». D'autre part il doit s'exprimer à propos de l'utilité du protège dent au rugby. Les interrogations qui lui sont adressées l'amènent à avoir un regard critique sur les règles et contraintes relatives à cette activité, une mise à distance de sa pratique. Au Tp42 il énonce un savoir propositionnel qui s'articule à un savoir-faire (savoir mettre son protège dent) démontré au groupe.

Dans le second cas, il est demandé à l'élève locuteur principal d'expliquer le sens des médailles qu'il a apportées. Ce dernier ayant affirmé qu'il l'ignore, l'enseignante entame un discours visant à exposer aux élèves la fonction sociale de cet objet culturel. Pour ce faire, elle prend le système de graduation des enfants skieurs comme référence. La compréhension du terme médaille s'ancre alors dans l'expérience sportive de l'élève.

Cependant, la définition élaborée ici par l'enseignante finit par subsumer cette expérience : « *C'est une récompense pour quand on réussit à faire quelque chose […] à chaque fois qu'on sait faire quelque chose de nouveau on a une récompense* ». Dans sa démarche la maîtresse part du vécu du locuteur principal lié à l'obtention de médailles pour verbaliser une définition d'ordre général lié au terme de récompense. Elle poursuit son propos en distinguant l'aspect esthétique de la médaille « *C'est parce que c'est jolie* » de sa valeur sportive « *Mais la plus FORTE c'est elle* » ; ceci afin de modifier le rapport qu'entretient le locuteur principal avec ses différentes récompenses. Il est à noter qu'au cours de sa verbalisation la maîtresse a souligné le mot « forte », à l'attention des élèves, en le prononçant à voix haute. L'enjeu de ces deux prises de parole consiste à faire prendre conscience aux élèves de la valeur accordée au mérite dans le cadre de la pratique sportive et des attitudes qui s'y rattachent (goût de l'effort, respect des règles établies…).

Le troisième format enfin, se caractérise par la présence d'une requête non verbale émise par l'enseignante à l'endroit de l'élève qui fait la présentation (Séance B, Tp39 à 44). La tâche assignée à ce dernier revient à effectuer des gestes illustratifs d'une technique de freinage au ski (position du corps, placement des skis, flexion des genoux). La gestualité à laquelle a alors recours le locuteur principal lui permet de reproduire le mouvement réalisé par le monsieur présent sur une photographie qui a été collée dans le cahier de vie et montrer à la classe au cours de la présentation orale. Ce faisant, l'élève qui effectue la présentation orale prend la responsabilité de la démonstration gestuelle, élément essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage de techniques sportives.

En effet, dans une recherche menée sur la mise en scène corporelle de l'enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS) Boizumault et Cogérino (2012) ont démontré que les communications non verbales ont une fonction technique. Plus précisément, il ressort de leur étude que durant les séances classiques[27] d'EPS les gestes sont utilisés par les enseignants afin de transmettre des techniques sportives aux élèves. Ainsi, par le truchement de la présentation orale l'enseignante amène l'élève à s'engager dans des actions qu'elle aurait à assurer lors d'une séance normale d'EPS. Etant donné que l'élève qui fait la présentation tient symboliquement la place de la maîtresse, cette dernière choisit de lui attribuer ce type de responsabilités. Cette dévolution qui s'opère ici participe d'une certaine organisation topogénétique dans laquelle il incombe à l'élève qui fait la présentation d'assumer des tâches relatives au faire : il se pose alors en technicien sportif.

En outre, le locuteur principal justifie les contraintes qui pèsent sur les pratiques et énonce des éléments caractéristiques des activités sportives auxquelles il s'adonne en dehors de l'école. Quant à l'enseignante elle assure la régulation du comportement de l'élève qui présente, notamment sa manière d'exécuter la technique de freinage. Et, dans le même temps elle participe à la transmission de valeurs portées par les activités sportives évoquées par cet élève. Par ailleurs au cours de la séance D1 j'ai identifié une séquence récapitulative de la présentation orale (séquence 11).

Séquence durant laquelle la maîtresse s'est engagée dans la tâche de résumer les points abordés au fil des échanges par le locuteur principal. Toutefois, en ponctuant son propos par des questions adressées aux élèves locuteurs secondaires elle les fait participer à une sorte d' « exercice à trous » qui a pour finalité de mettre en exergue des éléments essentiels à retenir sur la pratique du rugby :

64 Ens : voilà. Donc Moïse il a expliqué qu'il avait eu une petite sœur, qu'il avait été en vacances en

[27] J'entends par là les séances d'éducation physique et sportive habituellement mises en place dans une salle adaptée à la pratique d'une activité sportive. Séances durant lesquelles les relations entre l'enseignant et les élèves impliquent nécessairement le corps, exemple une séance autour d'un parcours de motricité en maternelle.

Ardèche et qu'il avait été se baigner. Et puis il nous a expliqué que comme il avait eu cinq ans il avait pu aller où ?
65 EE : au RUGBY
66 Ens : au rugby. Et qu'au rugby on avait besoin d'un ?
67 EE : d'un protège-dent
68 Ens : Oui, au rugby on a besoin d'un protège-dent. C'est très bien les enfants. Merci Moïse, c'était très intéressant (Séance D1).

Par ce geste l'enseignante transforme en savoir cette connaissance à laquelle a eu recours l'élève locuteur principal pour répondre aux sollicitations de ses interlocuteurs. Autrement dit, c'est le processus d'institutionnalisation, envisagé à la suite de Margolinas (2012) comme étant la transformation d'une connaissance en situation ayant été jugée utile, qui a été mis en œuvre ici.

II. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIÉS AUX PRATIQUES ARTISTIQUES DES ÉLÈVES

Dans mon corpus il y a 12 présentations orales qui comprennent des séquences relatives à des activités artistiques réalisées par les élèves locuteurs principaux. Ces séquences sont au nombre de 21 (cf. Annexe 11). Elles m'ont permis d'identifier ce qu'ont fait les élèves, à savoir : la peinture, le dessin, le coloriage, du découpage, du collage, une construction en papier, une construction en bois et de la poterie. Il apparaît que l'ensemble de ces pratiques ont à voir avec les arts visuels (peinture, sculpture, dessin). Cependant, ces activités n'ont pas lieu en situation de présentation orale. En effet il s'agit, pour l'élève locuteur principal, de se servir de cette tribune qui lui est offerte afin de présenter au groupe classe une œuvre réalisée dans un contexte familial.

Ce faisant, il s'inscrit dans un dire sur le faire. Ce qui implique une mise à distance, un regard réflexif sur ses pratiques. Tandis qu'en face de lui se trouvent des élèves locuteurs secondaires qui eux sont dans l'observation, la rencontre avec ladite œuvre. Ceci étant, les analyses effectuées sur les transcriptions avaient pour but d'identifier les aspects des pratiques qui ont suscité des échanges verbaux ainsi que les points sur lesquels l'enseignante a porté son attention au cours des présentations.

1. Les pratiques artistiques des élèves

De manière générale les locuteurs ont présenté de l'intérêt pour la procédure utilisée par les élèves afin de réaliser leurs œuvres. En effet, cet aspect a été abordé dans chacune des présentations soit de façon spontanée par l'élève qui présente (dans deux présentations), soit à la demande d'un locuteur secondaire (dans 8 présentations) ou de la maîtresse (2 présentations). Parler de la procédure revient à mettre au jour les matériaux utilisés, les outils, les supports, le choix des couleurs et à spécifier le type de réalisation (création/reproduction).
D'abord en ce qui concerne la spécificité des œuvres présentées par les locuteurs principaux, il y en a 3 qui sont des créations personnelles de l'élève aidé d'au moins un de ses parents (séance A3 présentation n°2, séance A8 présentation n°1 et séance B5 présentation n°1) et 9 qui s'avèrent être des reproductions (coloriage de dessins imprimés, peinture faite à partir d'une notice explicative).

Néanmoins, il ressort des échanges verbaux que lesdites reproductions ne sont pas strictement conformes au modèle d'origine. Il est effectivement possible qu'au cours de leurs réalisations les élèves fassent preuve d'une liberté au niveau du choix des couleurs par exemple : « *50 Rap : Pourquoi t'as pas mis les joues rouges comme sur le modèle ? 51Clé : Parce que j'avais pas envie.* » et laissent exprimer leur créativité. C'est dans cette perspective qu'ils sont amenés à décontextualiser des contenus appris en classe, notamment les tracés graphiques, afin de les intégrer à leurs productions : « *En fait ma maman elle m'a acheté xxx avec des œufs et en fait ma maman m'a donné de la peinture et j'ai fait des petits graphismes sur les œufs.* ».

Ensuite, dans leurs prises de parole les élèves apportent des informations relatives aux moyens matériels dont ils se sont servis pour réaliser leurs œuvres. Les supports utilisés sont : le papier, le carton, la terre, le bois et le plastique. Les productions sont faites avec différents matériaux : de la peinture, des paillettes, des autocollants, de la colle et du papier. Et les élèves disent avoir eu recours aux outils tels que les feutres et les crayons gris. Aussi, durant les présentations orales les élèves locuteurs principaux, en explicitant leurs démarches, expriment des savoirs techniques liés à la manipulation de divers matériaux : « *j'ai mis de l'eau pour que ça tient bien et après j'ai laissé sécher*» (poterie), « *En fait j'ai pris de la peinture, j'ai mis un petit peu d'eau et après j'ai peint.*» ; ainsi qu'une connaissance portant sur les caractéristiques principales de différentes matières : « *Si c'est du carton parce que c'est pas mou comme du papier, c'est dur* ».

Par ailleurs au fil des échanges les élèves locuteurs secondaires ont abordé la question de savoir si l'œuvre présentée avait été effectuée avec l'aide d'une tierce personne (papa, maman, frère ou sœur) ou non. Ce qui revient à interroger implicitement l'élève qui présente sur ses capacités à accomplir tous les gestes inhérents à la réalisation de son projet artistique (découpage, collage, impressions…). Il y a 3 productions déclarées avoir été faites sans aide et 4 œuvres qui ont impliqué la participation d'une autre personne. Mais, aucun détail n'a été donné sur la contribution de ces personnes-ressources sauf dans la séance A8 :

28 Kay : Ben ton père il a fait quoi ?
29 Sac : Ben dans du bois il a pris un outil et il a fait un rond. Alexandro
30 Ale : Il les a trouvé où ?
31 Sac : Dans sa malle à outils (séance A8)

Pour finir, en tant qu'observateurs les élèves locuteurs secondaires ont porté des regards évaluatifs sur les productions de leurs collègues. D'où les prises de parole faisant état du non respect du modèle dans l'exécution de l'œuvre reproduite : « *Pourquoi t'as pas mis les joues rouges comme sur le modèle ?* » ou encore de la présence de ratés :

24 Ale : Pourquoi tu as un petit peu dépassé sur le petit cadeau ?
25 Emi : J'ai pas dépassé
26 Ale : Si ! Là en haut
27 Emi : Ah ouais. mais c'est un petit peu. Lubin (séance A6)

A cela s'ajoute les jugements de valeur portés aux productions des locuteurs principaux : « *Whaou c'est beau* », «*C'est très très joli* » qui témoignent de la sensibilité des élèves aux aspects esthétiques des œuvres qui leur sont présentées.

2. Le rapport de l'enseignante aux pratiques artistiques des élèves

Il s'agit de mettre en relief les postures prises par l'enseignante dans les séquences comprenant des interactions relatives aux pratiques artistiques des élèves. Autrement dit, j'analyse les interventions de la maîtresse de manière à pointer en quoi elles participent au développement des échanges entre locuteurs d'une part, et identifier les attentes liées à la présentation d'œuvres artistiques.

Dans un premier temps je rends compte, dans le tableau ci-dessous de la répartition des échanges verbaux binaires et ternaires au sein des séquences portant sur les pratiques artistiques des locuteurs principaux

Les échanges binaires (Q-R)		
Les locuteurs	Nombre d'échanges	Pourcentage
ELS-ELP	29	69,05%
Ens-ELP	7	16,67%
ELP-ELS	3	7,14%
ELS-EE+ELP	3	7,14%
Somme	42	100%

ELS : élève locuteur secondaire ; ELP : élève locuteur principal ; Ens : enseignante ; EE : plusieurs élèves en même temps.

Tableau 16: Répartition des échanges verbaux dans les séquences relatives aux pratiques artistiques

D'après ce tableau aucun échange ternaire n'a eu lieu au cours des séquences portant sur les activités artistiques des élèves. Le locuteur principal a eu à répondre à plus de 69% des demandes d'information au sein de mon corpus. Dans 3 échanges le locuteur principal a coopéré avec plusieurs élèves afin d'apporter des réponses à des questions posées par un locuteur secondaire. Cependant, J'ai identifié 9 séquences dans lesquelles la maîtresse intervient 16 fois (16 tours de parole en tout). Ces interventions peuvent être regroupées autour de quatre visées. La première est relative à l'attention que porte l'enseignante au langage des élèves. Ici, les interventions ont conduit les élèves soit à reformuler leurs propos afin d'en corriger la syntaxe :

40 Ale : Tu peux nous faire montrer ?

41Ens : NON non ! On parle correctement.

42 E : Tu peux nous faire voir ? (Séance A6)

Soit à expliciter les expressions qu'ils ont utilisées afin de s'assurer d'être compris par leurs interlocuteurs :

52 Sir : Tu l'as fait comment ?
53 Clé : Le lapin ? (l'élève acquiesce) Ben c'était un dessin dirigé
54 Ens : C'est quoi un dessin dirigé ?
55 Clé : C'est quelque chose qui est déjà fait et on doit faire pareil. (Séance A7).

Le deuxième groupe d'interventions à pour objectif l'explicitation de la procédure à laquelle l'élève qui présente a eu recours pour réaliser son œuvre. Il comprend des questions posées sous forme de demandes de confirmation : « *Mais excuse-moi je te coupe mais je comprends pas bien. Est-ce que sur la feuille y avait déjà des fleurs ?* », « *Donc y avait déjà des fleurs et toi tu as mis des choses en plus ?* ». La maîtresse a aussi effectué des demandes de précision sur un détail technique : « *Et avec quoi ses jambes elles tiennent ? C'est collé ?* », ainsi que sur la nature du support utilisé : « *c'était une serviette en papier ?* ». Enfin elle a fait écho à certains propos de l'élève locuteur principal :

14 E : Comment tu as fait pour faire l'arbre ?
15 Ang : l'arbre ? eh ben c'était sur la serviette déjà.
16 Ens : c'était une serviette en papier ?
17 Ang : oui c'était une serviette en papier
18 Ens : vous voyez ce que c'est une serviette en papier ?
19 E : oui c'est comme un mouchoir
20 Ens : voila voila. donc sur la serviette comme y avait un bel arbre qui lui plaisait, elle a découpé la serviette. (Séance B3).

En utilisant la conjonction de coordination « donc » au tour de parole n°20 l'enseignante résume, à l'attention des locuteurs secondaires, l'explication donnée au sujet de la technique ayant servie à la réalisation d'une partie de l'œuvre (l'arbre).

La troisième visée de la maîtresse consiste à opérer un cadrage du comportement des élèves. A cet effet, il lui est arrivé d'intervenir pour s'opposer à une requête faite par un locuteur secondaire au motif que les conditions ne se prêtaient pas à l'exécution de l'acte demandé :

55 Sac : Comment tu fais pour faire les dessins ?

56 Clé : En fait j'ai pris de la peinture, j'ai mis un petit peu d'eau et après j'ai peint.

57 Sac : Oui mais est-ce que c'est toi qui les as fait les dessins ?

58 Clé : Ben non. Alexandro

59 Ale : Est-ce que tu peux essayer ?

60 Ens : Oh ben peut-être pas non parce que ça risque d'abimer son travail. Elle n'est pas dans les bonnes conditions pour peindre. Voila il faut être sur une table prendre son temps tranquillement à la maison. (Séance A5).

Ce faisant, elle signifie aux élèves que la situation de présentation orale n'est pas propice à la production d'activités artistiques comme la peinture, qui nécessitent un environnement particulier et du temps. La maîtresse s'est aussi montrée critique face à l'attitude d'un élève locuteur principal. Attitude jugée non conforme à l'élaboration, par les locuteurs secondaires, de discours subjectifs en réception de l'œuvre présentée :

12 May : et ça c'est pas un abreuvoir c'est un pot pour mettre des choses dedans.

13 Ens : donc là c'est pas un abreuvoir. Mais une fois que c'est construit on peut s'en servir si on a envie, si on joue par exemple avec des animaux playmobil on peut dire que c'est un abreuvoir.

14 E : ou on peut dire que c'est un petit lit pour les bébés

15 E : tu peux aussi le mettre comme un chapeau par exemple.

16 May : Ah ouais, on dirait le chapeau d'Harry Potter (Séance B5).

Dans cette séquence, l'intervention de la maîtresse a permis aux locuteurs secondaires d'investir l'objet regardé, non pas à partir du sens que lui a donné son auteur « *un pot pour mettre des choses dedans* », mais en s'appuyant sur leur propre perception, leur ressenti. D'où les différents usages qui ont été énoncés par la suite. De plus, la différence de position présentée par l'élève locutrice principale entre le tour de parole n°12 et le tour de parole n°16 est le signe d'un changement d'attitude chez cette dernière : elle fait dorénavant preuve d'une ouverture d'esprit.

Le dernier groupe d'interventions faites par l'enseignante se caractérise par la visée d'une valorisation des pratiques et productions artistiques des élèves. Il s'agit dans un premier temps de l'émission de jugements de valeur relatifs aux aspects esthétiques des œuvres apportées durant les présentations orales :

11 Ang : « Et après j'ai fait ça (montre le deuxième dessin), j'ai découpé de beaux papiers roses que j'ai acheté à Picwic et ici j'ai pris les mêmes couleurs de serviettes pour découper.
12 Ens : oh c'est joli ! ». Par sa prise de parole la maîtresse indique à l'élève qu'elle valide ses choix de couleur. L'enseignante intervient aussi pendant les échanges pour attirer l'attention des élèves locuteurs secondaires sur les pratiques artistiques des élèves qui font alors figure de modèles à imiter : « *Ah, c'est une bonne idée ça!* », « *voilà ça c'est une bonne idée hein pour s'occuper.* ». Par ailleurs, les œuvres sont mises en avant au moyen d'une exposition dans la classe.

Cette exposition s'étale au-delà du temps des présentations orales et permet aux élèves de voir plus en détails les productions de leurs collègues : « *Je vais laisser les dessins au tableau comme ça si des enfants veulent les regarder plus tard ils n'auront qu'à venir.* » ; afin de s'approprier les différents procédés effectués par les locuteurs principaux et pouvoir réaliser à leur tour des œuvres similaires que ce soit en atelier d'arts ou dans le cadre familial : « *c'est des idées à retenir pour l'atelier d'Arts les enfants ou même pour chez vous !* ».

Globalement la situation de présentation orale mise en place dans des classes de maternelle se révèle être un espace favorable à l'enseignement des arts plastiques (spécifiquement visuels) en réception plutôt qu'en production. Dans le contexte effectivement étudié ici, et contrairement à l'intitulé du domaine d'apprentissage dont font partie les arts visuels, à savoir « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques[28] », les élèves ne sont pas dans l'action. Ils ne sont pas amenés à expérimenter des outils, des supports ou des matériaux particuliers. L'analyse des échanges verbaux a montré que l'accent était mis sur l'expression. Les élèves s'expriment en effet sur leurs pratiques artistiques, tandis que l'enseignante porte une oreille attentive à leurs compétences langagières (contenus transversaux tels que l'explicitation). Néanmoins, en valorisant les œuvres présentées par les élèves durant ces moments-là, elle suscite en eux, l'envie et le goût pour les pratiques artistiques.

[28] Bulletin Officiel du 26 mars 2015.

CHAPITRE 9 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'EXPLORATION DU MONDE

La diversité des objets matériels apportés par les locuteurs principaux, et des objets langagiers traités au fil des séances font de chaque présentation orale une situation hétéroclite. Fort de ce constat, j'ai décidé de montrer en quoi les présentations orales sont des moments scolaires qui permettent aux jeunes élèves d'« explorer le monde[29] ». A cet effet, je procède par la mise en articulation des énonciations des différents locuteurs afin de mettre en exergue le traitement qui est fait desdits objets. Par ailleurs, sachant que les objets présentés par les élèves font partie de leur environnement familier, je me suis intéressée aux interactions entre le monde scolaire et le monde familier que les prises de parole des uns et des autres (élèves et enseignante) ont rendu possibles. De fait, mettre en relief des contenus d'enseignement et d'apprentissage liés à l'exploration du monde en situation de présentations orales revient à identifier, dans le concret des échanges, la manière dont les élèves s'approprient et/ou construisent les objets du monde (objet matériel et objet de discours) qui y sont apportés.

Selon les instructions officielles de 2015 le domaine d'apprentissage « explorer le monde » vise la construction par les élèves du concept temps et de l'espace ; la découverte de différents pays et cultures ; la distinction du vivant et du non vivant ; ainsi que l'exploration de la matière, des objets et des outils numériques. Lesquelles de ces thématiques ont été abordées pendant les séances de présentations qui composent mon corpus ? Quel locuteur est à l'origine de leur inscription dans les échanges ? Quelles sont les postures prises par l'enseignante au cours des séquences concernées par le traitement des objets du monde ?

J'ai recensé 20 présentations orales concernées par la question de l'exploration du monde. Et, il y a eu 31 séquences au cours desquelles les locuteurs ont échangé à propos de diverses thématiques relevant du domaine d'apprentissage « explorer le monde ». Le tableau qui présente la répartition de ces séquences dans les classes et en fonction des thèmes traités a

[29] Depuis le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2012, ce domaine d'apprentissage est une version remaniée du domaine « découvrir le monde ». Il comprend les mêmes contenus à l'exception de ceux relatifs à l'approche des formes, des grandeurs, des quantités et des nombres.

été mis en Annexe 12. Il apparaît que le concept temps a été le plus abordé (10 présentations), suivi de l'exploration du vivant (6 présentations), de la construction de l'espace (3 présentations) et de la découverte des pays (2 présentations). Dans le cadre de ce travail, j'analyse uniquement les deux premières thématiques.

I. LE CONCEPT TEMPS À TRAVERS LES PRÉSENTATIONS ORALES

Les présentations orales sont une occasion donnée à l'élève de s'exprimer au sujet d'expériences vécues et/ou d'objets obtenus dans un contexte extrascolaire. Par conséquent, il lui revient de situer ces expériences dans le temps. Les séquences que j'ai isolées pour analyse rendent compte d'échanges verbaux qui posent le temps de manière explicite comme objet de discours. Trois types d'échanges ont ainsi été mis en lumière eu égard à leurs enjeux dans la construction du temps chez les élèves.

Le premier groupe d'échanges vise à amener l'élève locuteur principal à localiser le fait dont il parle dans le temps. Il se compose de 6 séquences introduites soit par une question d'élève locuteur secondaire (5 séquences) « *Oui, je veux dire tu l'as mangé quand la galette ?* », « *C'est quel jour que t'as fait tout ça ?* », soit par une sollicitation de l'enseignante (1 séquence) « *moi j'ai une petite question, je me demande à quel moment as-tu été à la piscine ?* ». Les réponses données par les élèves montrent que ces derniers ont majoritairement recours à leur connaissance des jours de la semaine pour situer les faits, et le cas échéant ils se réfèrent à un autre repère social (les vacances scolaires) :

5 Inè : Tu l'as fait quel jour ?
6 Ale : je m'en rappelle plus. C'est pendant les vacances mais je sais plus le jour. Clémentine.
(Séance A9)

Néanmoins, cette référence aux jours de la semaine n'est pas spontanée puisque dans au moins deux échanges ce sont les interlocuteurs (enseignante et locuteur secondaire) qui suscitent l'utilisation de cette connaissance relative au temps social :

Ens : moi j'ai une petite question, je me demande à quel moment as-tu été à la piscine ?
13 Ama : du Triolo
14 Ens : ah, là tu me dis où ! Mais c'étant quand ? quand est-ce que tu es allée à la piscine de Triolo ? dis moi c'était quand ?
15 Ama : c'était après l'école
16 Ens : Ah, mardi soir ou mercredi?
17 Ama : mardi soir (Séance C3).

Dans cette séquence, l'enseignante pointe une confusion entre le lieu (espace) et le temps chez l'élève. Elle reformule alors sa question en y introduisant le terme « quand » censé marqué plus fortement la référence temporelle, comparativement à l'expression utilisée précédemment « à quel moment ». Puis elle amène la locutrice principale à préciser l'ordre de succession des deux évènements évoqués (tout de suite après l'école, pour le mardi ; ou plus longtemps après, pour le mercredi). Ainsi, la situation de présentation orale se révèle être un moment durant lequel les élèves sont amenés à faire usage d'un savoir appris par ailleurs, à l'occasion notamment du rituel de la date, afin d'inscrire les expériences vécues dans le temps. Dans cette logique c'est le temps de l'école qui sert de point de repère.

Le deuxième type d'échanges correspond à l'usage d'objets culturels tels que l'horloge et le sablier durant les séances de présentations. C'est dans la classe C que ces instruments ont été introduits. Leur introduction a donné lieu à l'institutionnalisation d'un métier d'élève, à savoir le maitre du temps :

3 Ens : […] je devais fabriquer un outil pour qu'on puisse travailler aujourd'hui mais j'ai pas eu le temps de le fabriquer. alors on va utiliser un autre outil qui va nous donner un marqueur de temps qu'on utilise ensemble l'après-midi en particulier c'est l'horloge. Je vais donner l'horloge à un maitre du temps et ce maître du temps va surveiller la grande aiguille et quand elle arrivera au bon endroit il nous dira STOP on change !
4 E : c'est quoi le maitre du temps ?
5 Ens : alors le maitre du temps c'est celui qui doit surveiller le temps. Il va voir le temps qui passe et il va décider qu'on continue ou qu'on arrête, qu'il est l'heure de continuer ou qu'il est l'heure d'arrêter. (Séance C4).

Ces objets servent à mesurer le temps de manière objective. En attribuant à un élève le rôle de « maître du temps » l'enseignante lui offre une occasion de prendre conscience du temps qui passe, et de construire une représentation de la durée comme étant ce laps de temps qui s'écoule entre le commencement et la fin de l'activité.

Enfin, les derniers échanges ont permis de mettre en évidence le rôle que jouent les textes mis par les parents dans les cahiers de vie sur la prise de conscience de l'écoulement du temps. En effet, j'ai repéré deux séquences durant lesquels l'enseignante fait la lecture de traces écrites laissées par l'un des parents du locuteur principal à propos d'événements à venir. Dans l'exemple ci-dessous, la réaction présentée alors par l'élève au tour de parole n°10 laisse entendre que celui-ci s'est rendu compte que la localisation dans le temps desdits événements n'est plus valide, du fait des jours qui se sont écoulés entre le moment où a lieu la présentation orale et la production du texte.

Ceci suppose en outre un lien entre les compétences linguistiques de l'élève, en réception, et sa capacité à situer un fait dans le temps. Dit plus clairement, c'est parce que le locuteur sait que la forme énonciative de la phrase « *je vais dormir chez ma cousine* » implique une action future qu'il a été capable de reconsidérer la chronologie des événements évoqués en prenant comme point de repère le moment de la présentation. Pour renforcer cette prise de conscience l'enseignante se réfère au temps conventionnel via le calendrier de la classe et fait acte devant la classe d'un raisonnement sur le temps qui s'est écoulé (tour de parole n°11) :

9 Ens : (l'enseignante commence la lecture) J'ai vu ma cousine Malika. J'étais très contente de la voir. Nous avons mangé et savouré le gâteau au chocolat qu'elle avait préparé avec sa maman. Nous avons fait plein de jeux, cache cache, le loup glacé. Ensuite nous sommes tous allés à la bibliothèque. J'ai lu plein de livres avec mon frère, ma cousine, ma maman et ma tata. Nous avons passé une super journée, et je suis pressée que le week-end arrive car je vais dormir chez ma cousine Malika avec mon frère et ma mère. à bientôt pour de nouvelles aventures, Génade.

10 Gén : Mais là j'ai déjà dormi

11 Ens : Ah tu as déjà dormi ! Mais oui parce qu'on était le 13 février (lit la date sur le cahier de vie) et toi tu as été dormir le week-end d'après (Séance D8).

L'EXPLORATION DU VIVANT AU COURS DES PRESENTATIONS ORALES

Durant des présentations orales l'exploration du vivant s'est faite par le truchement d'interactions portant sur la vie animale (reproduction, la nutrition et l'habitat) et les végétaux (caractéristiques des plantes, croissance). Tout d'abord, une différence a été relevée dans la structure des six présentations relatives à l'exploration du vivant. Je constate que pour trois de ces présentations c'est la quasi-totalité des séquences qui sont concernées par la thématique du vivant (séances A10, B1 et B2) alors que les trois autres séances (A9, B6 et D4) ne comprennent qu'une séquence chacune axée sur le monde animal et végétal. Cette variation est due au fait que la présence d'objets matériels tels que le nid d'oiseau, la châtaigne, le marron et la jeune pousse de châtaignier a d'entrée de jeu permis d'orienter les échanges vers ce cadre précis. Mais, quel format d'échanges a été le plus utilisé par les locuteurs ?

1. L'organisation structurelle des échanges relatifs à l'exploration du vivant

Les séquences portant sur l'exploration du monde se composent à la fois d'échanges binaires et d'échanges ternaires. D'après le tableau mis à la page suivante l'élève locuteur principal est le destinataire privilégié des demandes d'information (8) ; alors que l'enseignante et le groupe d'élèves ont reçu chacun une question. Aucune demande n'est adressée à un élève locuteur secondaire. Cette configuration se modifie lors des échanges ternaires. En effet dans ce cas c'est au groupe classe que la majorité des questions est posée (13). On y retrouve la posture traditionnelle de l'enseignante avec tout de même quelques questions évaluatives à l'endroit du locuteur principal (3). Il apparait en outre que la maitresse prend une posture évaluative même quand la question a été formulée par un élève (2 fois).

Les échanges binaires (Q-R)			Les échanges ternaires (Q-R-E)		
Locuteurs	Nombre d'échanges	Pourcentage	**Locuteurs**	Nombre d'échanges	Pourcentage
ELS-ELP	4	44,44%	**Ens-ELP-Ens**	3	16,66%
Ens-ELP	4	44,44%	**Ens-EE-Ens**	13	72,22%
Ens-EE	1	11,12%	**ELS-ELS-Ens**	1	5,56%
			ELS-ELP+ELS-Ens	1	5,56
Somme	9	100%	**Somme**	18	100%

ELS : élève locuteur secondaire ; ELP : élève locuteur principal ; Ens : enseignante ; EE : plusieurs élèves en même temps.

Tableau 18 : Répartition des échanges binaires et ternaires dans les séquences relatives à l'exploration du vivant

Par ailleurs, il est arrivé à un élève locuteur secondaire d'intervenir pour répondre à une question qui s'adressait à l'élève locuteur principal mais à laquelle ce dernier n'a pas su répondre (1 fois), ou a donné une réponse partielle (1 fois). Dans ce dernier cas de figure la réponse évaluée par l'enseignante est le fruit d'une co-construction dans laquelle l'élève locuteur secondaire prend une posture surénonciative c'est-à-dire qu'il se positionne en énonciateur dominant. Ainsi le sous-corpus composé de séquences relatives à l'exploration du vivant met en évidence le fait que les échanges verbaux réalisés sous forme de module ternaire peuvent s'affranchir de la structure traditionnelle où seule la maitresse était amenée à ouvrir et clore l'échange.

Les présentations orales, lieu d'une éducation scientifique

Selon Ledrapier (2010) lorsqu'on parle d'éducation on est amené à considérer les activités permettant l'acquisition par l'élève d'attitudes. C'est ainsi que dans le cadre de la maternelle l'éducation scientifique consiste à initier les élèves à la modélisation par exemple. En parcourant les séquences d'échanges verbaux relatifs à l'exploration du vivant, j'ai constaté que l'enseignante a assigné aux élèves une tâche d'observation avant de les convier à représenter sur une feuille de papier les objets investigués.

25 Ens : Eh ben le marron on ne le mange pas par contre la châtaigne qui lui ressemble beaucoup on la mange. et elle vient de quel arbre la châtaigne ?

26 EE : du châtaigner

27 Ens : du CHATAIGNER et c'est elle qu'on mange. Et nous on a touché les deux, on les a bien regardé et qu'est-ce qu'on avait vu comme différence, Sacha ?

28 Sac : que la châtaigne elle était pas très ronde et que le marron il était rond

29 Ens : voilà que le marron lorsqu'on le met comme ça dans sa main ça fait un peu comme une boule alors que si on met la châtaigne dans sa main on sent qu'il y a un côté qui est comment ?

30 EE : Plat

31 Ens : qui est plat, et l'autre côté c'est plus arrondi. Et y avait une autre différence ? Vous vous rappelez ?

32 EE : Y a une pointe

33 E : y a une pointe sur la châtaigne

34 Ens : Bon on va les refaire passer. Je vais vous les donner dans vos mains et on va faire passer à chaque enfant. dans une main vous mettez la châtaigne et dans l'autre main vous mettez le marron. On n'a pas besoin de ses yeux, avec ses doigts on sent la différence. Et pendant que vous discutez avec Suzanne vous touchez avec vos doigts et vous les passer au voisin d'à côté, d'accord ? (les enfants tiennent le marron et la châtaigne à tour de rôle dans leurs mains). Alors est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire ou à demander à Suzanne ? (séance B1)

Tout d'abord la maitresse met en relation l'objet apporté par l'élève qui présente (la châtaigne) avec un marron qui avait déjà été vu et touché la veille. Elle soumet aux élèves une tâche de comparaison qui se décline de la manière suivante : prise d'information à l'aide des organes de sens (le toucher), verbalisation des caractéristiques de chaque fruit. Pour cette activité une contrainte supplémentaire consiste à avoir recours à sa mémoire car la représentation imagée ne sera pas faite de façon concomitante à l'observation. Durant l'activité l'enseignante guide les actions des élèves en énonçant ce qui relève du possible et ce qui est interdit comme action. Elle fait la médiation entre l'activité, les connaissances et la pratique de schéma scientifique.

Ensuite il y a aussi eu des échanges qui ont permis aux élèves d'entrer dans une élaboration conceptuelle s'appuyant sur un référent empirique. Ici, le contexte spécifique des présentations orales a favorisé l'usage important du langage. L'enseignante participe à la définition progressive qui est faite de l'objet de travail à travers le guidage de l'action

collective, ainsi que l'étayage de l'élaboration conceptuelle car l'interaction scolaire fait de l'objet singulier un objet typique susceptible d'être généralisable (Nonnon, 2000).

La présentation orale que j'ai analysée afin de montrer comment l'enseignante accompagne les élèves dans cette activité d'élaboration conceptuelle, porte sur un nid d'oiseau (Séance A10). Dans mon approche des interactions j'ai articulé la pratique du questionnement à l'évolution thématique des échanges. Dit plus clairement il m'est apparu que c'est à partir des questions posées au locuteur principal qu'émergent les différents thèmes abordés au cours de la présentation : le matériau de construction du nid, l'auteur de la construction, l'utilité du nid, la solidité de la construction et l'expertise des oiseaux.

D'autre part, la structure des échanges verbaux nous indique que de manière générale, les acteurs ont coopérés afin d'apporter des éléments de réponse aux questions. En effet, j'ai identifié 3 séquences pendant lesquelles les locuteurs ont élaboré des co-constructions de point de vue. La première co-construction est relative à l'identification du matériau ayant servi à la fabrication du nid. La réponse énoncée par le locuteur principal a été complétée par un élève locuteur secondaire.

23 Emi : Moi j'ai ramené un nid. Clémentine (donne la parole à une élève)
24 Clé : Est-ce que y a des œufs dedans ?
25 Emi : Non. Annie
26 Ann : il est fabriqué avec quoi ?
27 Emi : avec du bois
28 Ale : Du bois et de la mousse
29 Ens : Oui je crois qu'Alexandro il a raison ça c'est de la mousse et puis ça ça s'appelle pas du bois ça C'est des petites branches d'arbre, des tout petites branches. (séance A10)

La deuxième co-construction a été élaborée par un élève locuteur secondaire et l'enseignante en réponse à la question sur la solidité de cette habitation. Dans son intervention la maitresse apporte une information complémentaire à celle de l'élève.

58 Sac : Comment le nid il fait pour tenir dans l'arbre ?
59 Emi : Avec les branches
60 Ens : Oui. Les oiseaux ils coincent le nid entre les branches et normalement ça ne doit pas tomber.

Mais bon parfois ça arrive surtout quand y a trop de vent (séance A10).

Enfin la dernière co-construction de point de vue porte sur l'expertise des oiseaux et l'architecture des nids. Ici, plusieurs élèves vont prendre la parole pour émettre leurs idées sur les différents matériaux utilisés afin de consolider l'habitation. Au tour de parole n°63 la maitresse sollicite des élèves qu'ils s'expriment sur le sujet. Ce faisant elle les enrôle dans l'accomplissement de la tâche collective.

61 E : Et comment les branches du nid elles font pour tenir ?
62 Emi : Je sais pas
63 Ens : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait ?
64 E : Elles sont mises l'une sur l'autre
65 Ens : Elles sont mises l'une sur l'autre et puis alors les oiseaux sont très malins ils savent bien construire les nids. Alors ils doivent mettre les branches les unes sur les autres et puis après ils coincent avec un petit peu de mousse. Ils se servent de leurs becs et ils arrivent à construire de très jolis nids bien ronds de toutes les sortes. Avec de la terre des fois aussi, mais là y en a pas.
66 E : Avec des pierres
67 Ens : Avec des pierres j'en ai jamais vu mais bon peut-être que ça existe.
68 E : Avec des fleurs
69 Ens : Avec des fleurs pourquoi pas. Bon très bien Emile. Tu vas le ranger dans ta bannette. Merci. Le quoi de neuf est terminé. (Séance A10)

Au total, au cours des présentations orales les activités proposées par l'enseignante aux élèves pour aborder des contenus d'enseignement et d'apprentissage liés à l'exploration du vivant sont caractérisées par l'initiation à la démarche scientifique, d'une part et à la rencontre avec certains contenus lexicaux, des connaissances déclaratives d'autre part. Le questionnement est une conduite discursive qui est mise ici au service du développement d'attitudes scientifiques comme l'investigation d'observation. Toutefois, du fait de leur inscription au sein d'un moment principalement dédié aux interactions langagières, les séquences pointées dans mon corpus ne s'inscrivent pas dans la perspective d'une éducation scientifique en accord avec les recherches réalisées par les didacticiens des sciences (Ledrapier, 2010)

CHAPITRE 10 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIÉS AU LIRE-ECRIRE

Durant mes observations de classes j'ai constaté que, dans la moitié des présentations (32 sur 59), les acteurs (enseignante et/ou élèves) ont eu recours à différents types de supports d'écrits : textes rédigés par les parents d'élève sous forme de compte rendu d'expérience[30], livres, prospectus de voyage, tracts publicitaires, affiches, article de journal… Ces supports se différencient en fonction de leur origine. D'un côté il y a des productions qui relèvent de la cellule familiale (textes écrits par les parents avec ou sans la participation des enfants), et de l'autre se trouvent des œuvres issues de la sphère sociale (livres, brochures publicitaires, articles de journaux, affiches). Sachant que ces écrits étaient généralement introduits au sein des classes par les élèves, il m'a semblé intéressant d'aller regarder dans le concret des échanges de quels traitements ils ont fait l'objet. Ce d'autant plus que, depuis les instructions officielles de 1989, l'école maternelle joue un rôle important dans l'entrée dans l'écrit des enfants dont elle a la charge.

A cet effet, j'ai convoqué le concept de littératie afin d'appréhender les contenus d'enseignement et d'apprentissage relatifs au lire-écrire en situation de présentation orale. L'intérêt pour cette notion réside dans le fait qu'elle permet d'articuler les dimensions contextuelles des pratiques du lire-écrire et les compétences des sujets (Delcambre et Pollet, 2014). Issue du monde anglo-saxon la littéracie (du terme anglais *literacy*) se révèle être un concept polysémique, « à géométrie variable » (Glorieux, 2015) qui renvoie globalement à l' « entrée dans la langue écrite » (Fijalkow et *alii*, 2004 : 56). Ceci étant, à quelle(s) pratique(s) littéracique(s) se sont prêtés les acteurs au fil des séances ? A quelle(s) médiation(s) l'enseignante et/ou les élèves ont eu recours pour faire émerger des contenus en lien avec la lecture et l'écriture ? L'opérationnalisation dudit concept s'est faite, dans un premier temps, à partir de l'identification des séquences durant lesquelles les locuteurs échangeaient à la fois à partir des supports d'écrits et à leur propos. J'ai pu ainsi mettre en

[30] Il s'agit de textes que les parents ont rédigés afin de relater le déroulement d'une sortie, les activités faites pendant les vacances, une fête d'anniversaire… Ils accompagnent généralement des photographies mises dans le cahier de vie qui sert de support à la présentation orale.

évidence les « contextes » qui président à la réalisation d'une activité liée au lire-écrire durant les présentations orales.

I. LES DIFFÉRENTS CONTEXTES DES PRATIQUES LITTÉRACIÉES

Dans le cadre de cette étude les pratiques littéraciées qui ont été prises en compte impliquent principalement l'usage de l'écriture, en réception et en production (Jaffré, 2004). Plus spécifiquement j'ai porté mon intérêt sur le traitement qui a été réservé aux divers supports d'écrits apportés par les élèves lors de leurs présentations. Ce faisant, je m'inscris dans une conception purement linguistique de la littératie, sans pour autant m'opposer à la définition plus large donnée par Joigneaux, Laparra et Margolinas (2012). Définition qui relie en outre la littératie à l'organisation spatiale de signes graphiques et d'objets physiques, bref aux manifestations plus générales de ce que Goody (1979, 1994) nomme la « raison graphique ».

Néanmoins, mon choix a été motivé par le fait que les séances de classe étaient enregistrées via un dictaphone, et bien qu'une prise de notes de certains comportements ait pu être possible, force est de constater qu'en ce qui concerne l'analyse de composantes liées à l'organisation spatiale de signes graphiques (par exemple lors d'activité portant sur les fiches) et d'objets physiques (par exemple au cours d'une tâche de constitution de collection d'objets) l'enregistrement vidéo est la plus appropriée pour obtenir un matériau pertinent à analyser.

C'est donc à partir des propos tenus par les différents locuteurs, propos relatifs aux supports d'écrits, que j'ai mis en évidence les contextes d'élaboration de pratiques littéraciées durant les présentations orales. J'entends par « contextes » les circonstances dans lesquelles ont eu lieu des usages effectifs du lire-écrire au cours des séances de classe enregistrées. Autrement dit, pourquoi les acteurs (l'élève qui fait la présentation orale, l'enseignante ou même des élèves locuteurs secondaires) sont-ils amenés à réaliser des activités de lecture-écriture durant ces moments d'oral ?

Le premier contexte dans lequel s'élabore le lire-écrire correspond aux situations durant lesquelles l'élève locuteur principal a apporté un livre (album de jeunesse, imagier, magazine) afin de le présenter à la classe. Ici, les échanges portent majoritairement sur le contenu de l'ouvrage et l'élève a à répondre à des questions comme : « Quel est le titre du livre ? », « De quoi ça parle ? ». De plus on attend de lui qu'il « raconte l'histoire » (cf. encart ci-dessous).

1 Ens : Bon les enfants qui se sont inscrits et qui ont rapporté quelque chose à montrer à la classe vont venir chacun leur tour nous en parler. On écoute bien. Moi je vais me placer au fond. Qui commence ? Inès ? (l'élève fait oui de la tête) Alors viens Inès, tu parles bien fort.
2 Inè : (l'élève se tient debout face à la classe et montre un livre imagé titré « Mon livre des animaux ») Alexandro (donne la parole à un élève)
3 Ale : Est-ce que tu sais lire le livre ?
4 Inè : Non
5 E : Tu l'as acheté où ?
6 Inè : Je ne m'en souviens plus. Aïcha (donne la parole à une élève)
7 Aïc : ça parle de quoi ?
8 Inè : Je sais pas
9 Ens : Ben Inès tu ramènes un livre et tu ne sais pas de quoi ça parle ! Bon Sirine elle avait une explication alors Sirine répète ce que tu viens de dire
10 Sir : Peut-être c'est un livre avec les animaux
11 Inè : Oui
12 Ens : Ah
13 E : Est-ce que tu connais le titre ?
14 Inè : Non. (Séance A1)

Dans le second contexte la prise de parole de l'élève qui présente s'appuie sur les supports d'écrits (images, photographies, tickets d'entrée au cinéma et même texte rédigé par les parents) qu'il a mis dans le cahier de vie. Dit plus clairement, l'élève se sert de ces documents pour évoquer un évènement vécu hors de l'école. Ils font office à la fois de preuve, et permettent la récupération de certains souvenirs car un laps de temps plus ou moins court peut s'écouler entre le moment où l'enfant vit ledit évènement et le jour où il réalise sa présentation orale.

Enfin le dernier contexte mis en relief est celui où les acteurs sont face à une difficulté liée par exemple à l'identification de l'auteur d'une œuvre ou à situer un évènement dans le temps comme le montre la séquence ci-dessous. L'enseignante intervient suite à l'incapacité du locuteur principal à dire le jour où a eu lieu l'évènement dont il parle. Et propose alors aux élèves de se référer à l'affiche pour obtenir l'information demandée (Tp33). De fait, le recours au lire-écrire apparait comme le moyen de trouver la réponse à la question posée.

---

31 E : c'était quel jour

32 Lub : je sais pas

33 Ens : ah je crois que c'est écrit sur l'affiche (l'enseignante va mettre l'affiche au tableau afin qu'elle soit vue par tous les élèves) il est écrit où le jour il faut chercher sur l'affiche il est écrit REGARDE ah ben moi je l'ai vu hein bon Bryan ça y est tu l'as trouvé (l'élève acquiesce de la tête) bon ben va le montrer alors où est-ce qu'il est écrit le jour ? NON tu n'as regardé que la première lettre Bryan alors après on se trompe. Adrien (l'enseignante désigne un autre élève qui s'approche du tableau et montre le mot samedi du doigt) OUI donc c'est quel jour ça Lubin ?

34 Lub : je sais pas

35 Ens : oh alors Inès (séance A2)

Les acteurs sont alors face à une situation de résolution de problème. En effet, comme l'ont montré plusieurs auteurs, la résolution de problème est une activité qui dépasse son cadre originel, à savoir les mathématiques (Brassard, 1995) et peut servir d'outil dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (Balsev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005). En somme bien que les présentations orales ont été pensées par les maitresses afin de favoriser la prise de parole des élèves devant le groupe classe, la place qu'y tiennent les supports d'écrits renforce l'idée d'une relation entre oralité et écriture.

II. L'ORGANISATION STRUCTURELLE DES ÉCHANGES VERBAUX LIÉS AU LIRE-ECRIRE

Le corpus à partir duquel j'ai analysé ce qui s'enseigne et s'apprend sur la littéracie était composé de 37 séquences. Il s'agit d'échanges verbaux entre les locuteurs en rapport avec les supports d'écrits apportés lors des présentations orales. Le tableau ci-dessous montre la manière dont se sont répartis les échanges binaires et ternaires au sein dudit corpus. Il

apparait que c'est à l'élève qui présente qu'est adressée la quasi-totalité des demandes d'informations (échanges binaires) soit 16 de la part d'élèves locuteurs secondaires et 13 faites par l'enseignante, contre seulement 1 demande adressée par un élève locuteur secondaire à cette dernière. Alors que la maitresse adresse ses questions didactiques aussi bien à l'auteur de la présentation (9 échanges ternaires) qu'aux autres élèves de la classe (7 échanges ternaires).

Les échanges binaires (Q-R)			**Les échanges ternaires (Q-R-E)**		
Locuteurs	Nombre d'échanges	Pourcentage	**Locuteurs**	Nombre d'échanges	Pourcentage
ELS-ELP	16	53,33%	**Ens-ELP-Ens**	7	43,75%
Ens-ELP	13	43,33%	**Ens-EE-Ens**	9	56,25%
ELS-Ens	1	3,34%	**Somme**	16	100%
Somme	30	100%			

ELS : élève locuteur secondaire ; ELP : élève locuteur principal ; Ens : enseignante ; EE : plusieurs élèves en même temps.

Tableau 19 : Répartition des échanges binaires et ternaires dans les séquences relatives aux pratiques littéraciées

Ainsi, même au cours des interactions axées sur le lire-écrire l'élève qui fait la présentation est maintenu dans son rôle de locuteur principal puisqu'il lui revient d'apporter au reste du groupe des renseignements relatifs aux supports d'écrits introduits dans la classe. De plus, l'adulte continue d'assumer son rôle d'enseignante, à travers notamment les échanges ternaires qu'elle initie avec les élèves. C'est donc à partir de ces séquences à tendance didactique que j'ai fondé mon approche des contenus d'enseignement et d'apprentissage liés au lire-écrire.

III. LE CONTRAT DIDACTIQUE RELATIF A LA PRÉSENTATION ORALE AVEC UN SUPPORT D'ÉCRITS

Elaboré par Brousseau, le concept de contrat didactique renvoie aux obligations réciproques du maitre et de l'élève dans une situation en lien avec l'enseignement et l'apprentissage (cf. présentation faite au chapitre 7). C'est par le truchement des interactions entre les différents locuteurs des présentations orales, que j'ai entrepris de relever les diverses

régulations produites dans le but de contraindre le comportement de chaque partenaire. L'accent a de ce fait été mis sur le pointage de dysfonctionnements ayant eu lieu au cours des séquences axées sur le lire-écrire. Il en ressort que pendant les présentations orales effectuées avec un support d'écrits le contrat didactique s'articule autour de trois principales règles.

Deux de ces règles rendent compte des attentes de la maitresse face à l'élève qui fait la présentation tandis que la troisième règle énonce une obligation qui incombe à l'enseignante. En effet, quand un élève décide d'apporter un livre pour faire sa présentation orale, l'enseignante et même les autres élèves s'attendent à ce que sa prise de parole s'organise autour de la présentation de l'ouvrage : d'abord énoncer le titre du livre, puis dire de quoi il parle en montrant à la classe les images qu'il contient. Pour répondre à ces attentes une préparation est nécessaire en amont (au sein de la cellule familiale). Dit plus clairement, l'élève locuteur principal doit s'assurer de connaitre le contenu du livre qu'il apporte afin de réaliser une présentation intéressante :

---

17 Yas : C'est l'histoire d'une sorcière

18 Ens : Très bien continue (l'élève reste silencieuse) ben tu ne connais pas l'histoire ? Maman ne te l'a jamais lue ? (l'élève fait non) Ben voyons ! Qu'est-ce que tu veux dire sur un livre que tu ne connais pas ? Tu ne vas pas pouvoir répondre aux questions non plus si on t'en pose. Est-ce qu'on doit ramener un livre qu'on ne nous a jamais lu ?

19 EE : NON

20 Ens : Pourquoi ? Sacha

21 Sac : Parce que si non c'est pas intéressant.

22 Ens : Pourquoi c'est pas intéressant ?

23 E : Parce qu'on sait pas le lire

24 E : Et c'est pas le livre des copains

25 Ens : C'est pas le livre des copains ça veut dire quoi ça ?

26 E : Ben ils savent pas ça parle de quoi

27 Ens : Eh non les copains ils ne peuvent pas aider à raconter. Le quoi de neuf ce n'est pas pour que ce soit moi qui raconte les histoires. Tu le sais quand même Yasmine depuis le temps qu'on le fait. Bon en tout cas il est beau ton livre et ça m'a l'air d'être une histoire bien et ça s'appelle « les peurs de David » voilà. ça c'est un exemple de ce qu'il ne faut pas faire au quoi de neuf hein ! Bon à Clémentine alors. (séance A7)

De plus, en demandant aux élèves de justifier la nécessité d'apporter un livre dont ils connaissent le contenu (Tp20, Tp22) la maitresse veut leur faire prendre conscience du sens de la règle évoquée ici. L'échange collectif qui s'ensuit, a conduit les acteurs à réfléchir sur le but d'une présentation orale réalisée avec un livre. Par ailleurs, il est apparu qu'à chaque fois qu'il était question de lire un texte présent par exemple dans le cahier de vie, sur une affiche publicitaire ou dans une coupure de presse c'est l'enseignante qui devait s'y prendre, soit à sa propre initiative ou encore pour répondre aux sollicitations d'un élève. De fait, les règles qui composent ce contrat didactique ont été établies en accord avec les positions dissymétriques des acteurs (enseignante et élèves) par rapport au lire-écrire eu égard aux compétences que possède l'une et dont les autres entament à peine la construction.

IV. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE INHÉRENTS A LA RESTITUTION D'UN RÉCIT

Les résultats que je présente dans cette sous partie découlent de l'analyse effectuée sur des échanges verbaux ternaires portant sur des supports écrits. D'après ce corpus, les questions didactiques étaient majoritairement orientées vers une activité : la restitution d'un récit. De quoi s'agit-il ? Et, quelles sont les tâches assignées aux élèves dans ce cadre ? Généralement, la situation de présentation orale offre aux élèves l'occasion de s'exprimer à propos d'un évènement qu'ils ont vécu hors de l'espace scolaire. Ce faisant, ces derniers s'engagent dans l'élaboration d'un discours axé sur des réalités de moins en moins immédiates ; mais néanmoins rendues présentes par le biais de représentations telles que les photographies, des tickets, bref des supports écrits apportés par les élèves. Le récit dont il est question ici est à considérer comme un de ces évènements.

En effet, il s'agit d'une histoire rencontrée par l'élève en dehors du cadre de la présentation orale (entendue, ou vue[31] au moins une fois). Rencontre qui aurait laissé un souvenir suffisamment présent à la mémoire dudit élève afin que celui-ci puisse s'y appuyer lors de sa présentation orale. Ainsi, restituer le récit revient à relater l'histoire entendue/vue par ailleurs (cf. séquences des séances A7, B2 et B10 mises en Annexe 13). Cette activité

[31] Le visionnage des représentations cinématographiques des contes de jeunesse est aussi un moyen de faire rencontrer au jeune public cette littérature. Il a été notamment utilisé dans la classe B. Et au cours de la séance B10 les élèves ont été amenés à raconter le film à un élève absent lors du visionnage.

s'inscrit certes en conformité avec les prescriptions relatives à la « familiarisation avec l'écrit [32]», mais en outre elle permet d'élargir le panel des œuvres auxquelles ont accès les élèves (contes, légendes, récits de littérature enfantine) en favorisant la constitution d'une culture littéraire commune au sein de la classe.

Les premiers contenus d'enseignement et d'apprentissage qui se dégagent des interactions entre les locuteurs concernent la conceptualisation du « lire » et du « raconter ». C'est à partir de l'identification d'un hiatus entre la tâche dans laquelle une élève locutrice principale s'est engagée (montrer les pages du livre apporté) et les attentes de la maitresse (dire ce sur quoi porte le livre) que ces contenus ont été pointés.

---

7 Léo : Est-ce que tu peux nous montrer les pages ?
8 Ens : Ah pour ça tu peux t'asseoir Yasmine car ton livre est plutôt grand. Tu seras mieux pour tourner les pages. (l'élève commence alors à pager le livre) oui mais au lieu de simplement montrer les pages tu pourrais dire ce qui s'y passe. c'est bien ton livre non ?
9 E : Elle sait pas lire
10 Ens : Oui et comme elle ne sait pas lire qu'est-ce qu'elle peut faire d'autre ?
11 E : Elle peut raconter
12 Ens : Oui Yasmine tu peux essayer de raconter en montrant les pages hein. Et déjà y a une question non ? Moi j'en ai une. Comment ça s'appelle le livre? Il faut dire le titre.

13 Yas : je sais pas

14 Ens : Bon on aimerait que tu nous racontes l'histoire

15 Yas : Je sais pas lire
16 Ens : On t'a dit qu'on était d'accord que tu sais pas lire, mais y a personne qui sait lire dans la classe. Donc on t'a demandé de RACONTER l'histoire. On n'a pas besoin de savoir lire pour raconter l'histoire. Alors vas-y on t'écoute.
17 Yas : C'est l'histoire d'une sorcière. (Séance A7)

D'après les échanges verbaux consignés ci-dessus, c'est un élève locuteur secondaire qui énonce la restitution de l'histoire comme étant l'activité dans laquelle l'élève qui présente pourrait s'engager (Tp11) vu son incompétence en lecture (Tp9). Suite à cela, l'enseignante (en Tp14 et Tp16) assigne à l'élève locutrice principale la tâche de raconter l'histoire de son

[32] Programmes officiels de 2008

livre. Cependant, la spécificité de la conduite discursive « raconter » n'est pas explicitée verbalement, ni par l'enseignante, ni par un élève ; de même que celle de l'activité de lecture. La maitresse se sert simplement d'une intonation montante en prononçant le mot « raconter » pour signifier à l'élève ce qu'on attend d'elle. Tout se passe comme si le mot suffisait à indiquer ce à quoi il renvoie. Et ce d'autant plus qu'au tour de parole n°17 l'élève entame la restitution en énonçant l'objet du récit.

Il semble que l'enseignante s'appuie sur la pratique que les élèves ont de « raconter » et de « lire » dans leurs expériences quotidiennes. En effet, elle fonde ses attentes sur des représentations construites au cours des échanges avec les membres du groupe classe à travers une expérience partagée. Représentations qui correspondent à ce que Vygotski (1934-1997) a présenté comme étant des concepts quotidiens, et dont la principale caractéristique est que « leurs modes de formation et de fonctionnement demeurent non-conscientes » (Brossard 2008 : 74) et axés sur la pratique.

Contrairement aux concepts dits scientifiques qui eux découlent d'un travail collaboratif entre l'enseignant et l'élève, car comme l'écrit Vygotski (Op. cit. : 281) : « En travaillant avec l'élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même. Tout ce travail sur les concepts, tout le processus de leur formation a été effectué en détail par l'enfant en collaboration avec l'adulte dans le processus d'apprentissage. ».

Partant de la théorisation faite par Vygotski sur lesdits concepts, Brossard (Op.cit : 77) souligne l'idée selon laquelle, sur le plan développemental, les conceptions spontanées des élèves constituent un « terreau dans lequel les concepts scientifiques développeront leurs racines ». Par conséquent, lorsque la maitresse amène les élèves à organiser leur prise de parole en s'appuyant sur les conceptions quotidiennes qu'ils ont de « raconter » et de « lire », elle favorise chez ces derniers la construction de supports sur lesquels les concepts scientifiques relatifs à la lecture et à la restitution du récit viendront s'ancrer.

Par ailleurs, afin de mettre en relief les principales caractéristiques du « lire » et du « raconter » qui ressortent des pratiques littéraciées s'articulant aux situations de présentation orale, j'ai porté mon regard sur les requêtes et les demandes d'information que les locuteurs principaux ont reçus de l'enseignante et des autres élèves. En ce qui concerne l'activité de

« lecture » il apparait qu'elle consiste pour l'élève à « aborder le principe alphabétique » de manière à prendre conscience que l'écrit code l'oral. Ainsi comme le montre la séquence ci-dessous, l'enseignante indique aux élèves que « lire » revient d'abord à décoder précisément le contenu linguistique d'un texte et non son sens (Tp15) :

9 E : qu'est-ce qui est écrit là ?
10 Yas : un livre de coloriage
11 Ens : Qu'est-ce qui est écrit ?
12 Yas : Un livre de coloriage
13 Ens : Ah je ne crois pas que ce soit écrit ça moi. Alors qui est- ce qui saurait lire ça ? Clémentine ?
14 Clé : Je sais pas
15 Ens : Alors c'est pas tout à fait ça, ça veut dire la même chose mais c'est écrit 'mon cahier de coloriage'. (séance A4).

Dans le même ordre d'idées il est arrivé que des élèves présentent parmi leurs supports d'écrit des mots qu'ils ont produits chez eux, avec ou sans modèle (leurs prénoms, le nom d'un parc ou le prénom d'un autre élève de la classe), tout en étant capables de les « lire » au cours de leur présentation.

46 Adr : Tu as écrit quoi au crayon ?
47 Clé : EMMA c'est son prénom.
48 Ens : Est-ce que ça représente des enfants de la classe ?
49 Clé : Oui. C'est Emma, Léona, celle-là c'est moi Clémentine, Mélanie, et Hélène
50 EE : Ahhh !!! (séance A6).

Toutefois, j'ai constaté que c'est l'enseignante qui effectue la tâche de « lire » les documents introduits au sein de la classe. Cette lecture dont la visée est de permettre l'accès à des informations, a lieu tantôt à son initiative, tantôt à la demande des élèves locuteurs principaux. Et la répétition de cette tâche au fil des présentations participe à la prise de conscience par les élèves d'une des fonctions de l'écrit.

Enfin, en situation de présentation orale l'activité « raconter » incombe principalement à l'élève qui présente. Elle consiste à restituer l'histoire en s'appuyant d'une part sur des

indices situés sur la couverture du livre et/ou à l'intérieur car comme l'affirme Rabatel (2001-2002 : 238) « l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans l'écrit ». Par exemple, lors de la deuxième présentation de la séance A1 le discours de l'élève s'est construit à partir des images du livre qu'il montrait à la classe. De plus, les questions posées par les élèves locuteurs secondaires l'ont conduit à établir des relations de cause à effet afin d'expliquer les différents comportements du personnage de l'histoire.

---

46 E : Comment il fait pour changer de couleur ?

47 Clé : Ben là par exemple il tombe dans un seau de peinture rouge (présente l'image aux élèves)

48 E : pourquoi sur l'image il a une épingle sur le nez ?

49 Clé : Parce que ça sent mauvais

50 E : Comment il a fait pour devenir bleu ?

51 Clé : En fait il est allé dans l'eau et comme l'eau elle était bleue eh ben il est devenu tout bleu (séance A1)

D'autre part, pour raconter l'élève doit recourir à sa mémoire c'est-à-dire aux souvenirs qu'il a du déroulement de l'histoire, notamment dans le cas d'une restitution sans support d'écrits (séance B2, Présentation n°2 et séance C2, Présentation n°3). Ici, les interventions de l'enseignante (par exemple les questions formulées sous forme de et après ?) et des autres élèves sont des aides à la reconstitution de la chronologie des évènements de l'histoire.

CHAPITRE 11 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DU QUESTIONNEMENT

Dans mon corpus il y a 11 séquences axées sur le questionnement qui comportent des ruptures. Un élève locuteur secondaire est à l'origine de 10 des dysfonctionnements contre 1 hiatus à l'actif de l'élève locuteur principal. S'agissant de la personne qui a pointé ces interruptions dans le cours des interactions il apparait que dans 9 cas c'est l'enseignante. Les deux autres dysfonctionnements ayant été signalés par un élève locuteur principal. Sachant que dans la distribution des rôles il revient aux élèves locuteurs secondaires de poser des questions à l'élève qui présente, il est normal que ce soit ces locuteurs qui sont majoritairement impliqués dans les séquences isolées ici. Ceci étant, quelles informations émergent de l'analyse desdites séquences ?

Dans l'interaction le dysfonctionnement correspond à une prise de parole d'un locuteur jugée non conforme aux attentes de ses interlocuteurs ; avec la spécificité que dans les situations présentes les propos mis en cause ont à voir avec la tâche « questionner ». Il ressort qu'en situation de présentation orale le questionnement fait l'objet d'une attention particulière. En effet, dans chaque classe j'ai relevé la présence d'au moins un hiatus permettant de mettre en exergue le travail fait sur l'enseignement et l'apprentissage du questionnement au cours des présentations orales. Cependant dans mon ensemble de départ, à savoir 11 séquences, il y a 7 ruptures qui se sont produites dans la même classe (classe D). J'ai décidé d'en faire mon échantillon d'étude afin de pouvoir identifier les évolutions opérées dans le traitement de la tâche « questionner » au fil des séances.

I. LES CRITÈRES DE VALIDITÉ DE LA CONDUITE « QUESTIONNER »

Tout d'abord, c'est suite à l'apparition d'un hiatus entre la consigne qu'elle a donnée aux élèves locuteurs secondaires (Séance D2, Tp7) et deux de leurs interventions (Séance D2, Tp8 et Tp10) que l'enseignante énonce explicitement le but de la tâche (Séance D2, Tp13).

Par ses propos elle fait savoir aux élèves les conditions de validité de leurs prises de parole dans le cadre particulier des présentations orales, tout en établissant un lien entre la question (qu'il revient aux élèves locuteurs secondaires de poser) et la réponse (qui sera donnée par l'élève qui présente). Ainsi, dans ce contexte il ne s'agit pas d'amener les élèves à la seule pratique du questionnement.

En effet, l'analyse a mis en relief une contrainte pesant sur le locuteur secondaire. C'est l'élaboration d'une écoute attentive non seulement des propos de l'élève qui présente, mais aussi de ceux des autres locuteurs secondaires car d'une part la question doit s'inscrire dans la thématique abordée par l'élève locuteur principal, et d'autre part il ne faut pas qu'elle ait déjà été posée par un autre élève. Autrement dit, les propos des questionneurs doivent s'intégrer au contexte. L'auteur de la présentation n'est pas en reste non plus puisque les réponses qu'il apporte doivent correspondre aux demandes qui lui sont adressées.

De telles exigences entrent en résonance avec ce que Nonnon (1998) considère comme étant des indices de la pertinence d'une question. De fait durant les présentations orales l'enseignante, par le biais de ses interventions, redéfinit progressivement la tâche « questionner ». On est alors face à une situation d'enseignement et d'apprentissage du questionnement en tant que conduite discursive.

---

1 Ens : Aujourd'hui c'est Délia qui va nous raconter ce qu'elle a fait à la maison pour noël (l'élève a dessiné un sapin dans le cahier de vie). Vas-y Délia, dis nous ce que tu as mis à la maison avec maman. Parle bien fort, je vais l'enregistrer comme ça on pourra le réécouter (la maîtresse tient une tablette dans ses mains)

2 Dél : j'ai mis le sapin

3 Ens : tu as mis le sapin de noël. Et qu'est-ce que tu as mis sur le sapin de noël ?

4 Dél : j'ai mis des boules

5 Ens : des boules et quoi ?

6 Dél : des lumières

7 Ens : des lumières. (s'adressant aux autres élèves de la classe) Qu'est-ce qu'on peut poser comme question à Délia pour savoir comment il est son sapin ? Délia elle a mis un sapin avec des boules et des lumières. Est-ce que y a quelqu'un qui a une question à lui poser ? Alors Mohamed tu lui poses une question (l'enseignante donne la parole à un élève qui a levé son doigt)

8 Moh : Des bottes

---

9 Ens : ça c'est pas une question des bottes ! Qu'est-ce que ça peut être comme question ? Qui est-ce qui peut me faire une question ?
10 E : je sais eh ben à ma maison j'ai mis le sapin de noël
11 Ens : oui mais est-ce que c'est une question ce qu'a dit Kilian ?
12 EE : non
13 Ens : non, pour l'instant on pose une question. Après on racontera ce qu'on a fait nous à la maison. Qui est-ce qui peut poser une question ? Attention, une VRAIE question ? pour que Délia elle puisse répondre. Alors Moïse (donne la parole à un élève)
14 Moï : Est-ce que t'as mis des guirlandes ?
15 Ens : Est-ce que t'as mis des guirlandes sur ton sapin ?
16 Dél : oui. (Séance D2

Qualifiée de « complexe » par Nonnon (ibid. :14) la conduite de questionnement fait partie des usages de la langue auxquelles l'école maternelle introduit le jeune enfant (B.O. 2008). Elle comprend trois dimensions qui ont été mises en évidence par cette auteure. La première dimension renvoie aux postures énonciatives dans lesquelles se placent le locuteur. Tantôt comme un demandeur d'une information, d'un savoir qui admet son ignorance ; ou encore en prenant une position haute.

La deuxième dimension correspond à la pertinence. Elle se manifeste à travers le placement de la question par rapport aux prises de paroles qui l'ont précédée. Et rend compte du niveau des opérations nécessaires à son élaboration (simple demande d'information, mise en relation). Enfin il y a la dimension discursive impliquant le fait que la question se situe « dans une dynamique discursive orientée, qui réclame un travail sur les enchaînements dans des unités longues et des stratégies à plus long terme que la paire adjacente ou même l'échange centré autour d'une question » (Nonnon, 1998 : 15). Ceci étant comment la maitresse s'y prend-elle pour opérationnaliser ces différentes dimensions du questionnement en situation de présentation orale ?

Dans le tableau ci-dessous je mets en relief l'évolution du nombre d'interventions des élèves locuteurs secondaires au fil des dix séances qui composent mon corpus général de recherche. Ces interventions sont déclinées en « questions réussies », « questions rejetées » et « interventions non conformes ». Les questions réussies sont celles qui ont été énoncées à la forme interrogative et sont en relation avec la thématique de l'échange. Celles qui sont dites

« rejetées » présentent certes une morphosyntaxe adéquate mais s'inscrivent en décalage avec les propos de l'élève locuteur principal. Enfin les interventions sont jugées non conformes lorsque les propos sont tenus à la forme assertive.

Types d'élaboration des élèves	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**D8**	**D9**	**D10**
Questions réussies	0	2	2	3	5	4	5	5	9	11
Questions rejetées	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Interventions non conformes	0	2	1	0	2	0	0	0	0	0

Tableau 19: Evolution des productions des locuteurs secondaires au fil des séances

Ce tableau montre que le nombre de questions réussies par les élèves augmente durant l'année. On est passé d'un résultat nul en novembre à 11 productions validées en juin (date d'enregistrement de ladite séance). L'évolution du nombre de questions rejetées et des interventions non conformes est beaucoup moins contrastée. Cela peut être perçu comme étant le signe d'une fragilité des compétences des élèves, fragilité qui a tendance à s'estomper au fil des séances. Que s'est-il donc passé durant les présentations orales qui puisse expliquer ces résultats ? Quels ont été les moyens utilisés par l'enseignante afin de constituer les conduites de questionnement en objet d'élaboration et de réflexion ?

II. DES CONTENUS CONSTRUITS AU MOYEN DE LA MÉDIATION

Dans le contexte des présentations orales la tâche « questionner » est assignée aux élèves locuteurs secondaires. Suite à la prise de parole introductive de l'élève qui fait la présentation, prise de parole qui peut être ponctuée par des interrogations faites par l'enseignante dans le but de l'aider à développer son discours, les élèves locuteurs secondaires interviennent afin de soumettre au locuteur principal des demandes d'informations supplémentaires au sujet de l'objet de sa présentation.

Ainsi, par leurs questions ces élèves remplissent un rôle de médiateur à la fois sur le plan interactionnel et discursif. En effet, le discours de celui qui présente se construit, en outre, à partir des demandes d'information et de confirmation que ces questionneurs lui soumettent. D'autre part, les types de question déterminent le cadre thématique des échanges (parler de l'objet matériel apporté, aborder l'évènement vécu qui s'y rattache) mais aussi le genre de discours dans lequel s'inscrit l'élève locuteur principal (description, récit, justification, explication). Cependant Nonnon (1998 : 14) affirme qu'il est « bien plus habituel pour un élève d'être en position de répondre qu'en position de poser des questions ».

Par conséquent, pour faciliter l'élaboration de la conduite questionner par les élèves la maitresse commence par expliciter en quoi elle consiste (Tp13).

7 Ens : des lumières. (s'adressant aux autres élèves de la classe) Qu'est-ce qu'on peut poser comme question à Délia pour savoir comment il est son sapin ? Délia elle a mis un sapin avec des boules et des lumières. Est-ce que y a quelqu'un qui a une question à lui poser ? Alors Mohamed tu lui poses une question (l'enseignante donne la parole à un élève qui a levé son doigt)
8 Moh : Des bottes
9 Ens : ça c'est pas une question des bottes ! Qu'est-ce que ça peut être comme question ? Qui est-ce qui peut me faire une question ?
10 E : je sais eh ben à ma maison j'ai mis le sapin de noël
11 Ens : oui mais est-ce que c'est une question ce qu'a dit Kilian ?
12 EE : non
13 Ens : non, pour l'instant on pose une question. Après on racontera ce qu'on a fait nous à la maison. Qui est-ce qui peut poser une question ? Attention, une VRAIE question ? pour que Délia elle puisse répondre. Alors Moïse (donne la parole à un élève)
14 Moï : Est-ce que t'as mis des guirlandes ?
15 Ens : Est-ce que t'as mis des guirlandes sur ton sapin ?
16 Dél : oui. (Séance D2)

Puis elle leur sert de guide en indiquant par exemple le thème dans lequel doivent s'inscrire les questions (Tp27).

16 Moï : j'ai été en Ardèche et quand on est allé se baigner l'eau était glacée.
17 Ens : et après ?
18 Moï : on est allé m'inscrire au rugby

19 Ens : pourquoi on est allé t'inscrire au rugby ?
20 Moï : parce qu'il fallait avoir cinq ans
21 Ens : et tu as eu cinq ans ?
22 Moï : oui
23 Ens : alors, qu'est-ce qu'on peut poser comme question à Moïse ? vas-y Théo
24 Thé : est-ce que tu as été au foot ?
25 Ens : ben je crois que non. Il n'a pas dit qu'il avait joué au foot. Il a dit que comme il a eu cinq ans il a été s'inscrire au rugby. Tu sais ce que c'est toi Awouss le rugby (s'adresse à un élève qui fait non de la tête) ? C'est quoi le rugby ? (interroge l'ensemble de la classe)
26 E : c'est pour jouer au ballon
27 Ens : alors qu'est-ce qu'on peut demander à Moïse sur le rugby par exemple ? (Séance D1).

A cela s'ajoute les prises de parole dont la finalité est d'évaluer la conformité des interventions faites par les locuteurs secondaires avec les caractéristiques morphosyntaxiques de la forme interrogative (Tp17 ; Tp36).

Intervention non conforme	Intervention réussie
15 Ens : qui veut poser une question, Salim ? **16 Sal : il faut acheter des bougies pour le gâteau** **17 Ens : Ce n'est pas une question ça. Alors fais-moi une question avec ça. Qu'est-ce qu'on peut demander à Noah ?** **18 Sal : faut acheter des bougies pour le gâteau.** **19 Ens : oui mais là c'est quelque chose que tu dis. Tu dis il faut qu'on achète des bougies pour mettre sur le gâteau. (Séance D5)**	31 Ens : oui mais Awous qu'est-ce que tu peux demander à Noah sur les cadeaux de son papa 32 Awo : t'as acheté des parfums ? 33 Noa : Non, mon papa il aime pas les parfums 34 Ens : Oh ! son papa n'aime pas les parfums. Vas-y Moïse (donne la parole à une élève) 35 Moï : qu'est-ce qu'il a eu comme cadeau ? 36 Ens : qu'est-ce qu'il a eu comme cadeau ? ça c'est une question, d'accord ? On demande à Noah les cadeaux qu'a eu son papa. Donc Noah il va nous répondre. Qu'est-ce qu'il a eu comme cadeau ? 37 Noa : je me souviens plus. (Séance D5)

Pour finir, l'enseignante insère dans le déroulement même de la présentation des moments d'échanges dont l'enjeu est de permettre aux locuteurs de s'exercer à la pratique du questionnement. De ce point de vue ces situations se rapprochent de celles observées par Froment et Leber-Marin (2003). A cet effet, elle leur assigne la tâche qui consiste à « transformer » à la forme interrogative les phrases déclaratives qu'ils ont énoncées.

49 Ens : Alors qu'est-ce qu'on peut demander d'autre ?

50 E : On peut mettre des décorations pour l'anniversaire

51 Ens : Alors vas-y fais moi une question. Là tu dis qu'on peut mettre des décorations, demande à Noah si on a mis des décorations

52 E : Est-ce qu'on a mis des décorations pour l'anniversaire de ton papa ?

53 Noa : On n'a pas mis de décorations. (Séance D5)

Néanmoins, ce nouveau type de tâche n'a pas été systématisé. Le traitement qui en est fait s'inscrit dans le déroulement même de l'interaction sous forme on line (Moro et Cheradame, 2006). La maitresse y a recours afin que l'élève locuteur secondaire ne reste pas sur un échec. Il s'agit alors de l'accompagner dans l'élaboration de sa conduite de questionnement en sollicitant de sa part une reformulation de son propos initial. Ce faisant, elle modifie le rapport de ce dernier à ladite conduite.

Par ailleurs, au cours de la séance D2 la maitresse a entrepris de faire un enregistrement audio des échanges verbaux effectués par les locuteurs dans le cadre de la présentation orale. Puis elle a soumis ce matériau à l'attention des élèves. Je me propose d'analyser les interactions transcrites afin de mettre en exergue ce qui s'apprend durant ce moment ainsi que le rôle tenu par l'enseignante. Pour ce faire, je m'appuie sur la notion d'étayage présentée par Bruner (1983) comme étant l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte (ici l'élève) afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule.

40 Ens : écoutez ! Qui est-ce qui a parlé là ?

41 E : C'est Moïse

42 Ens : Non c'est Kilian. Est-ce que Kilian il a posé une question là ?

43 EE : NON

44 Ens : non, parce que une question ça commence par quoi ? c'est pas grave hein Kilian, la prochaine fois on va demander au copain d'aider. On va apprendre par quoi est-ce que l'on commence une question. On va écouter les copains poser des questions et on va voir par quoi ils commencent. Vas-y Moïse tu poses une question

45 Moï : Est-ce que t'as mis des guirlandes ?

46 Ens : Alors est-ce que t'as mis des guirlandes ça commence par quoi ? Vas-y Délia

47 Dél : est-ce que

48 Ens : c'est ça, EST-CE QUE. Donc 'est-ce que' c'est pour poser une question. Après on peut poser une question en commençant par QUI aussi. est-ce que vous connaissez une question qui commence par qui ?

Ben si j'espère bien
49 E : Qui est-ce qui ?

50 Ens : Bien Moïse QUI EST-CE QUI c'est la question dans le livre ! (parle d'une lecture qui a été faite dans la classe) et après si je dis quelle est la couleur de ton sapin ? C'est quoi le début de ma question ? quelle est la couleur du sapin de Délia ?

La maitresse commence par attirer l'attention des élèves sur les propos tenus par un locuteur secondaire et les place dans une posture d'évaluateur puisqu'elle attend d'eux qu'ils se prononcent sur le type de phrase énoncée ici. Les élèves ayant répondu par la négative, l'enseignante leur propose une nouvelle tâche (Tp44) et précise ce sur quoi ils auront à porter leur regard. Ce tour de parole remplit alors une double fonction d'enrôlement et de réduction de degré de liberté.

En demandant aux élèves d'observer les phrases prononcées par leurs collègues la maitresse en fait un objet d'apprentissage. Ainsi, il ressort de ces échanges que la phrase interrogative se caractérise par la présence de différentes catégories de mots interrogatifs à savoir les pronoms interrogatifs invariables (qui - que – quoi), les adjectifs interrogatifs variables (quel - quels - quelle – quelles), et les adverbes interrogatifs (où - quand - pourquoi - comment – combien). De plus, la maitresse veille aussi bien au contrôle de la frustration chez l'élève locuteur secondaire dont la proposition a été invalidée (Tp44); qu'au maintien de l'orientation des locuteurs par le biais des félicitations.

Une autre attitude affichée par l'enseignante est à souligner. Il s'agit de sa décision de se poser en modèle dans la situation de résolution de problème qu'elle a élaborée. Cette séquence relative à la fonction de démonstration remplie par l'étayage de tutelle comporte un mouvement de rupture au sein du dialogue collectif (Tp54 et Tp55).

52 Ens : c'est bien Génade. Regardez qu'est-ce que j'ai fait moi, j'ai posé une question, quelle est la couleur du sapin de Délia et qu'est-ce qu'il a fait Génade ? Répète le bien fort
53 Gén : jaune et vert

54 Ens : alors qu'est-ce qu'il a fait Génade ? quand moi je pose une question lui il fait quoi ? Il donne une ?

55 E : une question

56 Ens : Ah NON ! Moi je pose la question. Moi je dis quelle est la couleur du sapin de Délia. Génade il répond, ah on va aider un petit peu, il donne quoi ? (silence des élèves) Vous ne savez pas alors on écoute bien quand on pose une question c'est parce que les copains ils vont devoir donner la REPONSE ! D'accord ? Si je dis quelle est la couleur du mur, est-ce que tu vas pouvoir me donner la réponse Moïse ? (Séance D2)

Ici les élèves sont enrôlés dans une sorte de jeu de devinette. Il s'avère qu'ils sont dans l'incapacité d'y apporter une solution c'est-à-dire qu'ils n'ont pas su énoncer la relation entre la conduite « questionner » et la réponse. C'est l'enseignante qui finit par répondre à la question posée. Il s'agit là d'un contre-étayage. Toutefois, dans la suite de la séance la maitresse énonce le principal enjeu du « questionnement », reformule la tâche à un niveau plus concret en s'appuyant sur un mode comparatif. Autrement dit, elle exerce ses élèves à distinguer une question « *quelle est la couleur du mur* ? », d'une affirmation « *le mur est bleu* », ainsi qu'à se fonder sur les caractéristiques de la forme interrogative pour justifier leurs réponses. Par conséquent, comme l'affirmait Weil-Barais (1998 :7) «… dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur, alors que dans le cadre de la médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé».

L'ensemble des analyses menées dans ce chapitre a contribué à mettre en évidence l'enjeu de la situation de présentation orale comme un contexte pertinent pour l'enseignement et l'apprentissage de la conduite discursive « questionner ». Ainsi c'est par le biais de tâches langagières relatives aux différents statuts de locuteurs, et spécifiquement à la tâche de questionnement assignée aux élèves locuteurs secondaires durant les présentations orales que l'enseignante a pu construire des moments de travail sur la pratique « questionner » d'une part ; et d'autre part favoriser chez les élèves un rapport réflexif à ladite pratique caractérisé par un changement de posture : l'élève se fait alors évaluateur des propos de ses interlocuteurs. Par ailleurs, les contenus mis au jour ne sont pas abordés ici de manière incidente. Ils découlent de l'inscription de l'enseignante dans un modèle didactique où l'oral, en l'occurrence la conduite « questionner », est travaillé dans ses différentes composantes (interactionnelle, discursive et cognitive) ; et où la maitresse, par ses interventions (de médiatrice et de tutelle), est le garant de ce travail.

CONCLUSION GENERALE

Le travail que j'ai réalisé ici a pris appui sur ce que Reuter (2015) présente comme les deux piliers des recherches, à savoir les concepts et les données. S'agissant des concepts j'ai articulé l'analyse des contenus d'enseignement et d'apprentissage avec la notion de discipline, avec celle des espaces, des interactions, de la conscience disciplinaire et des rituels. Pour le plan empirique j'ai exploré les instructions officielles, les textes de recommandation et les pratiques effectives de classe mises en parallèle avec les dires des enseignantes.

En étudiant la construction de contenus durant les interactions en maternelle je pose comme hypothèse qu'à ce niveau l'enseignement et l'apprentissage ne se réduisent pas aux seuls savoirs. Un tel postulat est en accord avec les finalités de l'institution au regard des instructions officielles certes mais aussi des positions de chercheurs. En effet, les analyses ont mis en évidence le statut pérenne des catégories de contenus telles que les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les comportements au cours de l'histoire de l'institution. Et d'autres contenus qui sont apparus au cours des années 1990 (prise de conscience, rapport à et compétences), et qui sont le signe d'un changement de paradigme au niveau de l'institution puisque celle-ci donne alors la priorité à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement (place centrale est donnée à l'élève).

Au sortir des analyses il apparait que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les modalités organisationnelles ont un impact sur les contenus qui sont alors soit implicites (contenus relatifs aux arts plastiques), soit explicites (contenus d'enseignement et d'apprentissage de la conduite "questionner", contenus liés au lire-écrire et contenus relatifs au concept temps) soit co-construits par les locuteurs (contenus liés à l'exploration du monde). De plus, en m'appuyant sur le concret des échanges j'ai pu distinguer des contenus faisant l'objet d'enseignement et d'apprentissage, d'autres contenus d'évaluation.

Toutefois, les choix que j'ai opérés sur le plan méthodologique, notamment en constituant un corpus unique de séances, présentent certainement une des limites de cette recherche. En effet, en faisant cela je me suis empêchée d'explorer les effets possibles de

l’origine sociale des élèves sur les contenus abordés au cours des échanges verbaux par exemple. De même, il y aurait des choses à voir du côté des enseignantes prises isolément eu égard à l’expertise de chacune dans la mise en place de ce type de dispositif caractérisé par un fort taux d’évènements imprévus à gérer.

Dans un tout autre registre les enseignantes ont, au cours des entretiens, fait référence à l’importance que revêt à leurs yeux les séances de présentations orales du point de vue du rôle que joue ce moment dans la construction d’une culture commune par le biais du partage des expériences que les acteurs réalisent, des renvois faits, aussi bien par la maitresse que par les élèves, aux présentations antérieures qui sont les marques d’une mémoire de la classe. Cet aspect qui n’a pas été examiné ici permettrait pourtant de comprendre la présence de certains contenus comme ceux liés à l’exploration du monde, au sein d’une telle situation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M-T. (2000) *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz, 242p

Astofi, J-P. & Peterfalvi, B. (1993) Obstacles et constructions de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, n°16, pp103-142

Barré de Miniac, C. (2000) *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Bautier, E. (*dir*.) (*2006*) Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon : Chronique Sociale

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF

Bentolila, A., Boisseau, P., Boniface, C., Denhire, G., Jhean-Larose, S. & Picoche, J. (Novembre 2011). *Ressources pour l'école primaire : Le vocabulaire et son enseignement. Eduscol.*

Bernié, J-P. (2004) Pour un ensemble co-disciplinaire. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e colloque de l'AIRDF. Québec, Université Laval

Bernard, M-L., Berquin, H. & Palencino, P. (2009) *100 idées pour l'école maternelle*. Paris, Ed. Tom Pousse

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan

Bled, B. (2001) « Tâches langagières et pilotages des séances », in M. Grandaty & G. Turco (coord.), *L'oral dans la classe*, (pp.131-160), Paris, INRP.

Boiron, V. (2004). *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interaction adulte-texte-enfants à l'école maternelle*. Thèse soutenue à l'université R. Descartes, Paris 5, sous la direction de M. le Professeur Danon Boileau, non publiée.

Boiron, V. (2008). « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ses modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? ». In Connan-Pintado C., Gaiotti F. et Polou B. (dir.). *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* Bordeaux : PUB, Modernités 28, p. 277-289., université Bordeaux 3.

Boiron, V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 219-230.

Boiron, V. (2011). « Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? », In Goigoux R. Pollet M-C. *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Presses Universitaires de Namur.

Boisseau, P. (2015) Enseigner la langue orale en maternelle. Paris, Retz et CRDP de l'Académie de Versailles

Bonnichon, G. & Martina, D. (2013) *Professeur des écoles 25 fiches pour débuter en maternelle*. Paris, Vuibert

Bornacin, B, Bornacin M. & Moulary, D. (1997) *Àla découverte du corps et de la Santé: Apprendre à l'école maternelle*. Paris, Nathan

Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979) *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu, P., (1982) « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43, pp. 58-63.

Bourdieu, P. (1993) « Comprendre », *in* Bourdieu, P. (Éd.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 903-939.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes.* Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.

Boutin, G. (*2000*). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec

Bres, J.(1994a) *La narrativité*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

Bres, J. (1994b) *"Je te raconte pas..."*, dans J. Bres et coll. 1994, p. 49-58.

Bres, J. et coll. (1994) *Le récit oral suivi de Questions de narrativité*, Montpellier, Praxiling.

Bres, J. (1995) "Alors raconte ! La négociation du récit dans l'interaction de l'interview", In D. Véronique et R. Vion, *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 289-301.

Bres, J. (1999) "Textualité narrative, genres du discours et temps verbal", In J.-M. Barbéris et coll., *Le français parlé. Variétés et discours*, Montpellier, Praxiling, p. 107-133.

Briquet-Duhazé, S. & Quibel-Périnelle, S. (2007) *Les rituels à l'école maternelle de la petite, Moyen et Grande section*. Paris, Bordas, 143p

Brougère, G. (1995) *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan

Brougère, G. (1997) ''Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire'', *Revue française de pédagogie*, 119, pp47-56

Brougère, G. (1999a) ''some elements relating to children's play and adult simulation/gaming'' dimulation & gamin, An international Journal of theory, *Practice and Research*, vol 30, n 2, 134-146

Brougère, G. (2003) *Jouets et compagnie*, Paris, stock

Broustau, N., Jeanne-Perrier, V., Le Cam, F. et Pereira, H. (2012).L'entretien de recherche avec des journalistes. Sur le journalisme, [En ligne], Vol 1, n°1

Bruchez, C., Fasseur, F., & Santiago, M. (*2007*). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches Qualitatives*, HS(3), 98–124

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74

Bruner, J.S. (1973a) *Beyond the information given*. New York, Norton

Bruner, J.S. (1973b) *La compétence, sa nature et comment on la cultive, le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France

Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (1984), Contextes et formats, In M. Deleau (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, France, Retz.

Bruner, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* Paris, Retz,

Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Certiquetti-Aberkane, F. & Berdonneau, C. (2003) Enseigner les mathématiques à la maternelle. Paris, Hachette éducation

Charaudeau, P.(1994a) "Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication", in *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang.

Charaudeau, P. (1994b) "Le discours publicitaire, genre discursif", in revue *Mscope* n°8, CRDP de Versailles, septembre, 1994.

Charaudeau, P. (1994c) "Le contrat de communication de l'information médiatique", Revue *Le Français dans le monde*, numéro spécial, juillet, 1994.

Charaudeau, P. (1994d) "Les conditions de compréhension du sens de discours", in *Langage en FLE. Texte et compréhension*, Revue Ici et Là, Madrid, ADEF.

Charaudeau, M. (1995) Grammaire su sens et de l'expression. Paris : Hachette

Chervel, A. (1988) « L'histoire des discipline scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation,* 38, INRP, pp59-119

Chevallard, Y.(1985/1991) La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage

Clark, J. A. (2010). *Exploration of children's literature core-curriculum alignment with preservice teacher practicum experience*. *ProQuest Dissertations and Theses*. Northcentral University, Arizona.

Clark, J. A. (1998). *Exploration of children's literature core-curriculum alignment with preservice teacher practicum experience*. *ProQuest Dissertations and Theses*. Northcentral University, Arizona.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF

Clot, Y. ; Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4.

Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler, 2* (6), 31-54.

Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.- M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente, 146*, 17-25.

Connac, S. (2009) *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. Paris, Ed. ESF

Corbenois, M. (2000) *Apprentissage de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle.* Paris Bordas, 191p

Daunay, B. (2000). L'oral au rapport! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral, *Recherches*, 33, 7-28.

Daunay, B. et Delcambre, I. (2006) Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? *Les cahiers Théodile* n°7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3

Daunay, B. (2011). Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes." *Revue des sciences de l'éducation* 382 (2012): 433–434.

Daunay, B. (2011) L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactique*, n 11

Delamotte –Legrand, R. (Ed.) (2003). Médiations langagières, Des faits de langue aux discours, Publications de l'Université de Rouen, volume I, 429 p.

Delamotte –Legrand, R. (Ed.) (2004). *Des discours aux acteurs sociaux, Publications de l'Université de Rouen,* volume II, 421 p., n° 355 et 356

Delamotte-Legrand, R., (2004) «Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines », Interactions orales en contexte didactique, Alain Rabatel (Ed.), Lyon, Presses de l'Université de Lyon

Delcambre, I. & Denizot, (1999) « Nadège ou les infortunes de l'écriture », *Recherches*, n°31, Lille ARDPF, pp115-142

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », Les Cahiers Théodiles, n°1, pp1-18

Delcambre, I & Daunay, B. (2005*) « Les rituels en maternelle : comment décrire les pratiques des enseignants ? » Colloque internationale Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences, IUFM de Nantes*

Delcambre, I. (2005) Apprendre à prendre la parole en petite section maternelle ? Paris, SPIRALE - *Revue de Recherches en Éducation* - 2005 N° 36 (67-86)

Delmarle, S. & Bogaert, C. (2013) *une autre gestion du temps scolaire pour un développement des compétences à l'école maternelle.* Bruxelles, De Boeck

Delpéteau , F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Montréal : Presses de l'Université de Montréal

Demazière, D. et Dubar, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan

Demazière, D & Dubar, C. (2004). Analyser les entretiens biographiques, Paris. Nathan

Demazière, D. (2007) « À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés », *Langage et société*, n° 3, pp. 85-100.

Demazière, D. (2008) « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, n° 123, pp. 15-35.

Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (dirs) (2012). *La professionnalisation mise en objet. Paris*, l'Harmattan

Descaves, A. & Vignaud, S. (2006) *Acitivités numériques à la maternelle.* Paris, Hachette éducation

Deschenaux, *F.*, Laflamme, *M.* & Belzile, C. *(*2011*).* «L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation: comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec», Recherche qualitative, vol.

Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le Coq-Héron, 177,* 124-129.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris, PUF

Duru-Bellat, M. (2003) Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation

Dupré, A (2010) *Lire en français et en sciences au cycle trois : étude comparée dans six écoles de la métropole* Lilloise, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille3

Ericsson, K.- A., & Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data.* Cambridge : The MIT Press.

Florin, A., Braun-Lamesch, M.M, et Bramaud Du Boucheron, G. (1985) *Le langage à l'école maternelle.* Bruxelles, Mardaga

Florin, A. (1991), Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire, Paris, France, PUF.

Froment, M. & Leber-Marin, J. (2003) Analyser et favoriser la parole des petits : Un atelier de langage à l'école maternelle. Paris, Ed. ESF

Florin, A. & Crammer, C. (2009) *Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels*. Paris, Hatier

Forget, M.- H. & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo, 1*(1), 72-83.

Forget, M.- H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 32*(1), 57-80.

Garcia-Debanc, C & Delcambre, I. (2001-2002) Comment enseigner l'oral à l'école primaire? *Repères,* n° 24-25

Garcion-Vautor, L.(1995) *La mise en place d'un contrat didactique en petite section de maternelle.* Mémoire de D.E.A, Aix-Marseille 1

Gioux, A-M. (2009) *L'école maternelle, une école différente*. Paris, Hachette éducation

Grandaty, M. (2004) « L'oral, objet d'enseignement : gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle ». Communication présentée dans le cadre du symposium. L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel organisé par l'AIRDF

Grandcoin-Joly, G., Spitz, J. & Cejtlin, D. (2001) *Pour une classe réussie en maternelle : livret pédagogique.* Parsi, Nathan

Grawitz, M. (1976) Méthodes des sciences sociales. Paris, Dalloz

Grawitz, M.(2000) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

Halte, J-F. (dir.) (1995) *Interaction*, Université de Metz

Halté, J.-F. (2005) « Intégrer l'oral pour une didactique de l'activité langagière ». In : Halté, J. & Rispall, M. (dir.) L'oral dans la classe. Paris : l'Harmattan

Halté, J-F. (2005) *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan

Halté, J.-F. (1998/2008) « Le français entre rénovation et reconfiguration ». *Pratiques*, 137-138, pp23-38

Hassan (2015) Interactions langagières en classe : quelle spécificité d'une approche par les contenus ? In : Daunay, B., Fluckiger, C. & Hassan, R. (éds). *Les contenus d'enseignements et d'apprentissage*. Bordeaux, Presses Universitaire de Bordeaux

Hassan, R., Carcassonne, M., Froment, M. (2010). Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet. In Colloque International « *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* » ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.

Jaubert, M., Rebière, M., et Pujo, J. (2010). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. In Colloque International « *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* » ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.

Kergomard, P. (1889) *Rapport d'inspection générale adressé au ministre*, académies de Bordeaux, Toulouse, Chambéry. (AN F17 10865)

Kergomard, P. (1900) Les écoles maternelles, *Revue pédagogique*, pp336-348

Kirady, G. (2002) *La maternelle, école de la parole*. Paris, Scéren et CRDP de l'Académie de Nantes

Lahanier-Reuter, D. et Roditi E. (2007) *Question de temporalité : les méthodes de recherche en didactique*. Lille, Presse Universitaire du Septentrion

Lahire, B. (1993) *La Raison des plus faibles. Rapport au travail écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.

Lahire, B. (1995) *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Seuil/Gallimard.

Lahire, B.(1997) *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française.

Lahire, B. (1998) *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Lahire, B. (2002) *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.

Lahire, B. (2004) *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions*, Paris, La Découverte.

Lahire, B. (2005) *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte

Lahire, B.(2006) *La Condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris, La Découverte.

Lahire, B. (2008). La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes." *Revue des sciences de l'éducation* 363 (2010): 808–810.

Lahire, B., 2011, *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices*

Lahire, B. (2012) Chercheurs en collectif, entretiens en commun. Propos recueillis par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo, 1* (1), 20-29.

Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner 1 'oral à 1 'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

Le Cunff, C., (2001), « Émission d'hypothèses et étayage », dans Grandaty, M. et Turco, G., (coord.), (2001), *L'oral dans la classe Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP éd, pp. 295-326.

Le Cunff, C. (2002), Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans, In D. Bucheton et J.C. Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe*, Paris, France PUF, 187-204.

Le Cunff, C. (2011). Inscription de soi et de l'autre dans l'interaction verbale entre pairs. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (Dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 147-166). Paris: Presses universitaires de Paris Ouest.

Le Cunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction : un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations*,

analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université (p. 35-50). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitatitve* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legrand, P. (2011) « Moments scolaires, objets du monde et langage à l'école maternelle », *Carrefour de l'éducation*, 3 HS n°1, pp137-152

Lutz, L., Hostein, B. & Lecuyer, E. (2004) *Enseigner la technologie à l'école maternelle*. Paris, Scéren

Marcel, J.-F. ; Rayou, P. (dir) (2004). *Recherches contextualisées en éducation,* 6e biennale de l'éducation, Lyon, INRP

Margolinas, C. (2002) Situation, milieux, connaissances : Analyse de l'activité du professeur. In : Dorier, J-L., Artaud, M., Artigue, M., Berthelot, R. & Floris, R. (Eds.), Actes de la 11e école d'été de didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp141-156)

Margolinas, C. , Canivenc, B., De Redon, M-C., Rivière, O., & Wozniak, F. (2004) Que nous apprend le travail mathématique hors classe pour la formation des maitres. Actes du 30e colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maitres.

Margolinas, C. & de Redon, M-C. (2006) Connaissances naturalisées dans le champ du numérique à l'articulation école maternelle/ école primaire. Actes de la 13e école d'été de didactique des mathématiques, Sainte Livrade. La pensée Sauvage.

Mattoudi, C. (2016) *Mettre en œuvre le programme de l'école maternelle : Petite, Moyenne et Grande section*. Paris, Hachette éducation

Moulatsa Moundounga P (2011): *En maternelle, quels contenus de savoir disciplinaires sont abordés durant le « quoi de neuf ? » ?*, Mémoire de Master 2, dirigé par Delcambre, I. Université Charles de Gaulle Lille3, UFR des sciences de l'éducation

Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981) Re découvrir l'expérience ouvrière vers une autre psychologie du travail? Paris, Editions Sociales

Pierrard, A. (2002) *Faire des mathématiques à l'école maternelle*. Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble

Pillot, J. (2004) *Enseigner à l'école maternelle : Quelles pratiques pour quels enjeux ?* Paris, Ed. ESF

Poisson, Y. (1991) *La recherche qualitative en éducation*. Québec, Presses Universitaires du Québec

Prouilhac, M. (2001-2002) « Du proche au lointain »…ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ?. *Repères* n°24-25/2001-2002

Py, G. & Gauthier, M-T. (1993) *L'enfant et l'école maternelle : les enjeux*. Paris, Arman Colin

Rabatel, A. (2002). Le sous-énonciateur dans les montages citationnels : hétérogénéités énonciatives et déficits épistémiques, *Enjeux*, 54, 52-66.

Reuter, Y. (1996). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». *Repères*, n° 13, p. 7-25.

Reuter, Y. (*dir*.) (*2007*) *Une École Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 255 p.

Santiago Delefosse, M. & Rouan, G (Dir.) *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd., pp. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schneuwly, Delachaux, B. & Bronckart, J.P. (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, Paris

Slama-Lazacu T. (1977) "Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes et enfants", in Bronkart, J.P. *Genèse de la parole*. Presses Universitaires France

Suchaut, B. (2009) L'école maternelle : quels effets sur la scolarité des élèves. In : Passerieux, C. (dir.). *La maternelle première école, premiers apprentissages*. Lyon, chronique Sociale

Thévenaz-Chisten, T. (*2005*). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat de l'Université de Genève : Université de Genève

Thévenaz-Christen, T. & Schneuwly, B.(2006) L'activité langagière comme objet enseigné. L'exploration aux moments de son émergence dans la forme scolaire. In : *Schneuwly, B.* & *Thevenaz-Christen, T.* (coord.). Bruxelles, De Boeck

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal ; Paris. Bruxelles : DeBoeck Université.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5e éd.). Issy-Les- Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter, 85*, 19-32.

Vermersch, P.(2011) « Description et vécu », Expliciter [En ligne], n° 89 | mars 2011, URL : http://www.expliciter. fr.

Vincent, G. (dir. 1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

Vygotski, L. S.(1935). La préhistoire du langage. In *le dévéloppement intellectuel chez les enfants au cours d'un enseignement.* Moscou, Léningrad.

Vygotski, L, S (1958). *Le développement des fonctions psychiques supérieures.* Moscou Ed. de l'Académie des Sciences Pédagogiques de la R.S.F.S.R

Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française, 50*, 35-47. (Ouvrage original publié en (1925)

ANNEXES

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE 1

Partie I: 4

Approche théorique des contenus d'enseignement et d'apprentissage de la maternelle... 4

CHAPITRE 1 : LA MATERNELLE, UNE INSTITUTION DATEE DE PLUS DEUX SIECLES 5

I LES ORIGINES 5

1. La création des salles d'asile 5

2. Leur inscription au sein du système général d'instruction 6

II. L'ECOLE MATERNELLE 7

1. Les étapes de son développement 8

2. Les spécificités de l'institution 11

CHAPITRE 2: QU'EST-CE QUI S'ENSEIGNE ET S'APPREND EN MATERNELLE SELON LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ? 14

I.PRESENTATION DU CORPUS 14

II.LES FINALITES DE L'INSTITUTION 17

1. La maternelle, un lieu d'éducation 19

2. La fonction propédeutique 21

III. Les modalités organisationnelles des contenus d'enseignement et d'apprentissage de l'école maternelle 23

1. Les modalités d'organisation des contenus dans la perspective éducative 23

2. Les modalités d'organisation des contenus dans la perspective propédeutique 28

3. Les catégories de contenus d'enseignement et d'apprentissage assignés à l'école maternelle 34

Des catégories pérennes 34

Des catégories spécifiques à une période 38

CHAPITRE 3 : QU'EST-CE QUI S'ENSEIGNE ET S'APPREND EN MATERNELLE SELON LES TEXTES DE RECOMMANDATION ?..... 43

I PRESENTATION DU CORPUS..... 44

II L'ORGANISATION THEMATIQUE DES OUVRAGES ETUDIES 44

1 Etude diachronique de l'organisation thématique 45

2 L'évolution de l'organisation en fonction du type d'ouvrage 48

La structure thématique des ouvrages 49

La structure hiérarchisée des thèmes 51

III. Les contenus d'enseignement et d'apprentissage 53

1 Les modalités d'organisation des contenus 53

2 Les différentes catégories de contenus 55

Partie 2 : 69

Approche empirique des contenus d'enseignement et d'apprentissage de la maternelle 69

CHAPITRE 4 : CADRES DE RECHERCHE, CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS ET OUTILS D'INVESTIGATION..... 70

I.CADRE DE RECHERCHE ET CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS 70

II. OUTILS D'INVESTIGATION..... Erreur ! Signet non défini.

1. Choix et intérêts des interactions langagières en maternelle... **Erreur ! Signet non défini.**

II. SPECIFICITES DU DISPOSITIF OBSERVE ..... Erreur ! Signet non défini.

1. Les caractéristiques organisationnelles ..... **Erreur ! Signet non défini.**

III. LA METHODE QUALITATIVE ET LA COLLECTE DES DONNEES ..... Erreur ! Signet non défini.

1-But de la recherche qualitative..... **Erreur ! Signet non défini.**

IV. TECHNIQUES DE RECUEIL DE DONNEES ET CORPUS CONSTITUES.. Erreur ! Signet non défini.

1- L'entretien semi-directif articulé à la technique d'entretien au sosie 73

2- L'observation 76

3-Les différentes formes d'observation : l'observation armée au dictaphone**Erreur ! Signet non défini.**

VI. AXES ET OUTILS D'ANALYSE ..... Erreur ! Signet non défini.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION GENERALE DU CORPUS CONSTRUIT A PARTIR DES SEANCES OBSERVEES 80

I. APPROCHE GENERALE 80

1- Echantillon de l'étude ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- Collecte des données de la recherche..... **Erreur ! Signet non défini.**

3-Choix et définition des codes 79

4- Les composants « structurels » des présentations orales ..... **Erreur ! Signet non défini.**

L'organisation spatiale ..... **Erreur ! Signet non défini.**

La structure des présentations ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5- La narration : Principale forme discursive des locuteurs..... 80

6- Analyse de contenu ..... **Erreur ! Signet non défini.**

7 Les attentes des locuteurs..... **Erreur ! Signet non défini.**

1 Les attentes relatives au dire..... **Erreur ! Signet non défini.**

II. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES..... Erreur ! Signet non défini.

1-les contenus d'apprentissage..... **Erreur ! Signet non défini.**

2-le positionnement de l'enseignante dans la classe face à la situation d'apprentissage du Quoi de neuf ? ..... **Erreur ! Signet non défini.**

CHAPITRE 6 : LA PRESENTATION ORALE, LIEU DE CONSTRUCTION D'UNE COMMUNAUTE DISCURSIVE SCOLAIRE 94

1. L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DES PRESENTATIONS ORALES..... 95

II CONTRAT DE COMMUNICATION DURANT LES PRESENTATIONS ORALES 101

III LE CONTRAT DIDACTIQUE AFFERENT AUX SITUATIONS DE PRESENTATIONS ORALES 103

CHAPITRE 7 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIES AUX ACTIVITES SPORTIVES ET MANUELLES DES ELEVES 108

1. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIES AUX ACTICITES SPORTIVES DE L'ELEVE 108

1. L'organisation structurelle des échanges relatifs aux pratiques sportives des élèves 109

2. Les contenus qui émergent à partir des échanges verbaux relatifs aux activités sportives des acteurs 110

II. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIES AUX PRATIQUES ARTISTIQUES DES ELEVES..... 114

1. Les pratiques artistiques des élèves..... 115

2. Le rapport de l'enseignante aux pratiques artistiques des élèves..... 116

CHAPITRE 8 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIES A L'EXPLORATION DU MONDE 121

1. LE CONCEPT TEMPS A TRAVERS LES PRESENTATIONS ORALES 122

2 L'EXPLORATION DU VIVANT AU COURS DES PRESENTATIONS ORALES. 125

1. L'organisation structurelle des échanges relatifs à l'exploration du monde 125

2 Les présentations orales, lieu d'une éducation scientifique 126

CHAPITRE 9 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE LIES AU LIRE-ECRIRE 130

1 LES DIFFERENTS CONTEXTES DES PRATIQUES LITTERACIEES 131

2 L'organisation structurelle des échanges verbaux liés au lire-écrire 133

3 Le contrat didactique relatif à la présentation orale avec un support d'écrits 134

4 Les contenus d'enseignement et d'apprentissage inhérents à la restitution d'un récit 136

CHAPITRE 10 : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DU QUESTIONNEMENT 141

I LES CRITERES DE VALIDITE DE LA CONDUITE « QUESTIONNER »..... 141

II Des contenus construits au moyen de la médiation..... 144

CONCLUSION GENERALE 151

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 153

ANNEXES..... 164